



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELISA CEDRAZ BEZERRA FERNANDES

**DESAFIOS DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL PARA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO DO CAMPO EM ANTÔNIO CARDOSO - BA**

FEIRA DE SANTANA

2024

ELISA CEDRAZ BEZERRA FERNANDES

**DESAFIOS DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL PARA ESCOLA DE
ENSINO MÉDIO DO CAMPO EM ANTÔNIO CARDOSO - BA**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Movimentos Sociais e Processos de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

FEIRA DE SANTANA

2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ELISA CEDRAZ BEZERRA FERNANDES

“DESAFIOS DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL PARA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO EM ANTÔNIO CARDOSO - BA”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 08 de agosto de 2024

Documento assinado digitalmente
gov.br LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE
Data: 12/08/2024 13:07:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br ELMO DE SOUZA LIMA
Data: 12/08/2024 16:51:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Elmo de Souza Lima Primeiro/a Examinador/a – UFPI

Documento assinado digitalmente
gov.br FABIO DANTAS DE SOUZA SILVA
Data: 23/09/2024 08:57:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Fábio Dantas de Souza Silva Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Fernandes, Elisa Cedraz Bezerra
F399d Desafios do processo de transição institucional para Escola de Ensino
Médio do Campo em Antônio Cardoso - BA/ Elisa Cedraz Bezerra
Fernandes. - 2024.
150f.: il.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Políticas educacionais. 2. Educação do campo. 3. Escola do
campo. 4. Antônio Cardoso, Bahia. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira
Holanda, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37(1-22)(814.22)

Dedico este trabalho aos meus pais, Diceu (in memoriam) e Ilma, e aos meus amores, Fellipe, Miguel, Sofia e Artur.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, porque a fé que tenho n'Ele foi conforto e fortalecimento em muitos momentos difíceis na caminhada percorrida no mestrado, o que permitiu que eu chegasse até aqui: ponto de encerramento deste ciclo e ponto de partida para novas aprendizagens.

Sou grata pelo amor, dedicação e incentivo dos meus pais em cada etapa da minha vida: Dceu, que, apesar de não estar fisicamente conosco, deixou memórias de afeto e muitos ensinamentos que me permitiram ser quem sou, e Ilma, que, assim como as demais mulheres da nossa família, abriu caminhos para que eu pudesse crescer e alcançar muitas conquistas. Obrigada por me auxiliarem para que eu me tornasse a mulher que sou.

Por todo companheirismo, acolhimento e amor, agradeço ao meu esposo Fellipe, que, com muita paciência, compartilhou comigo as alegrias, conquistas, desafios e dores do dia a dia. A Miguel, Sofia e Artur, que me impulsionam a buscar sempre a minha melhor versão, a estudar e aprender cada dia mais. Vocês são a expressão do amor e da alegria viva e pulsante na minha vida.

Gosto de pensar que o termo família é amplo e abarca todos aqueles que são alcançados e nos alcançam com amor e, assim sendo, não há como dissociar amigos desta categoria. Vocês, meus amigos, são incentivo, cuidado e refrigério em todos os momentos da minha vida. Contar com vocês durante o mestrado foi de extrema importância para lembrar que crescer e aprender não são processos solitários e que podem ser leves e permeados por afetos.

Seriam inúmeras e insuficientes as palavras para expressar o quanto eu sou grata à minha orientadora, Prof. Ludmila. Não há como pagar o acolhimento, o carinho, a paciência, as horas dedicadas às orientações, o suporte afetivo e teórico, bem como a sinceridade. Meu coração muito se alegra por tê-la encontrado ainda na graduação e poder continuar acompanhando e sendo acompanhada por uma mulher tão inspiradora, sábia e acolhedora como você.

Aos professores Fábio e Elmo, que contribuíram tanto com esta pesquisa, aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UEFS e a tantos outros que cruzaram meu caminho, os quais não citarei nomes para evitar que se percam na memória. Agradeço por todos os esforços empreendidos para formar seres humanos comprometidos, éticos e que lutam cotidianamente por uma sociedade pautada em valores como justiça e equidade.

Sintam-se coparticipantes desta conquista, pois de fato são. Sem vocês meus esforços seriam em vão. Muitíssimo obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho qualitativo, apresenta a análise acerca da mudança de denominação do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão (CECGAB), em Antônio Cardoso – Bahia, para “colégio do campo” e a implicação desta mudança em uma perspectiva diferenciada na identidade institucional. A pesquisa foi realizada através de análise documental (Cellard, 2008) dos seguintes documentos: Planos de Educação – nacional, estadual e municipal; leis e normativas relacionadas à Educação do Campo; e os documentos institucionais locais, os quais foram elementos importantes para a identificação da concepção de Educação do Campo presente no perfil da escola, *locus* da pesquisa, e compreender como esta propõe sua prática, tendo em vista a realidade local. O subsídio teórico-metodológico está nas teorias sociais críticas, e as análises acerca dos desafios da Educação do Campo, enquanto movimento político, e da consolidação da política pública dentro de uma sociedade capitalista, sob um Estado neoliberal, foram fundamentadas por autores como Dermeval Saviani, Roseli Caldart, Antônio Munarim, Vitor Paro e Ilma Veiga. Como resultado deste estudo, é possível afirmar que os documentos não refletem a mudança da denominação “campo” em sua dinâmica institucional, visto que há uma defasagem na linguagem dos documentos e não existem indicadores, nos registros oficiais da escola, de que houve uma construção de identidade campesina ao longo deste processo. Em contrapartida, alguns momentos vivenciados pela comunidade escolar, durante a mudança de nome da unidade, dão indício de que há terreno fértil para que essa identidade seja construída. Apesar de significativa, essa mudança é apenas um dos primeiros passos para a concretização da política pública, pois a nova nomenclatura ainda não significa o encerramento do cotidiano de enfrentamento, disputas e conflitos em prol da garantia dos direitos sociais. Assim sendo, novos desafios se apresentam, em busca da educação pública, gratuita e qualificada para e pela realidade campesina.

Palavras-chave: políticas educacionais; Educação do Campo; escola do campo; Antônio Cardoso.

ABSTRACT

This research, of a qualitative nature, presents the analysis of the change of name of Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão (CECGAB), in Antônio Cardoso – Bahia, to “college of the countryside” and the implication of this change in a different perspective in institutional identity. The research was carried out through documentary analysis (Cellard, 2008) of the following documents: Education Plans – national, state and municipal; laws and regulations related to Rural Education; and local institutional documents, which were important elements for identifying the concept of Rural Education present in the school's profile, the locus of research, and understanding how it proposes its practice, taking into account the local reality. The theoretical-methodological support lies in critical social theories, and the analyzes regarding the challenges of Rural Education, as a political movement, and the consolidation of public policy within a capitalist society, under a neoliberal State, were based on authors such as Dermeval Saviani, Roseli Caldart, Antônio Munarim, Vitor Paro and Ilma Veiga. As a result of this study, it is possible to state that the documents do not reflect the change in the name “field” in its institutional dynamics, since there is a lag in the language of the documents and there are no indicators, in the official records of the school, that there was a construction of peasant identity throughout this process. On the other hand, some moments experienced by the school community, during the unit's name change, indicate that there is fertile ground for this identity to be built. Although significant, this change is only one of the first steps towards the implementation of public policy, as the new nomenclature does not yet mean the end of daily confrontation, disputes and conflicts in favor of guaranteeing social rights. Therefore, new challenges arise, in search of free and qualified public education for and by the peasant reality.

Keywords: educational policies; Rural Education; country school; Antonio Cardoso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fechamento das escolas do campo – 2014	49
Figura 2 - Produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” and “políticas educacionais” and “ensino médio”, entre os anos 2011 e 2022	59
Figura 3 - Linha do tempo das 25 produções, publicadas entre 2015 e 2021	61
Figura 4 - Mapa dos Territórios de Identidade – Bahia.....	73
Figura 5 - Mapa da Área de Preservação Ambiental do Lago de Pedra do Cavalo	80
Figura 6 - Recorte do mapa do Centro-norte baiano	81
Figura 7 - Samba de Roda – Comunidade do Poço.....	85
Figura 8 - Linha do tempo da movimentação acerca do PL.....	95
Figura 9 - Escolha do novo escudo do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” and “políticas educacionais” and “ensino médio”, entre os anos 2011 e 2022.....	59
Quadro 2 - Levantamento bibliográfico na base de dados Periódicos Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” and “políticas públicas” and “ensino médio”, entre os anos 2011 e 2022	61
Quadro 3 - Levantamento bibliográfico na base de dados SciELO, a partir dos descritores Educação do Campo <i>and</i> políticas educacionais <i>and</i> ensino médio, “políticas de Educação do Campo” e “Educação do Campo” <i>and</i> “política educacional”, entre os anos 2011 e 2022	62
Quadro 4 - Levantamento bibliográfico na base de dados BDTD da UEFS, a partir dos descritores Educação do Campo <i>and</i> política educacional <i>and</i> ensino médio, utilizando os filtros “assunto”, “contém” e “Educação do Campo”, entre os anos 2011 e 2022	64
Quadro 5 - A Educação do Campo no Plano Nacional de Educação	98
Quadro 6 - Estratégias voltadas para a Educação do Campo	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conflitos rurais nos períodos 2011/2015 e 2016/2021	44
Gráfico 2 - Estudantes matriculados.....	88
Gráfico 3 - Reforma agrária por governo	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de proteção ambiental
Ascortapa	Associação Comunitária Rural do Tabuleiro de Paus Altos
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico	Cadastro Único
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CECACM	Colégio Estadual do Campo Antônio Carlos Magalhães
CECGAB	Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão
Cedoc	Centro de Documentação Dom Tomás Balduino
Ceffa	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cetens	Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional Extraordinária
Contag	Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
CPN	Comissão Pedagógica Nacional
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DF	Distrito Federal
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPECIRER	Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	Diretoria de Política de Educação Especial
EEPE	Epistemologias da política educacional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Enera	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FCP	Fundação Cultural Palmares

FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PME	Plano Municipal de Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronaf	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
Reda	Regime Especial de Direito Administrativo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUS	Sistema Único de Saúde
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Baiano
Uitab	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: OS DESAFIOS DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SÉCULO XXI 23	
2.1	TRILHANDO CAMINHOS: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SÉCULO XXI.....	36
2.1.1	Do direito à terra	36
2.1.2	Do direito à vida	41
2.1.3	Do direito ao trabalho	44
2.1.4	Do direito à escola	46
3	EXPLORANDO CAMINHOS: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	58
3.1	SEGUINDO O RASTRO DO OBJETO DE PESQUISA	58
3.1.1	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	58
3.1.2	Portal de Periódicos Capes	60
3.1.3	Scientific Electronic Library Online	61
3.1.4	BDTD da Universidade Estadual de Feira de Santana	63
3.2	RAÍZES DO SABER: CONCEITOS QUE DEMARCAM O CAMPO DA PESQUISA.....	67
3.3	RETRATOS DE ANTÔNIO CARDOSO.....	72
3.3.1	Retrato da história: da Fazenda Umburanas à Antônio Cardoso	72
3.3.2	Retrato do território e da sua gente	75
3.3.2.1	<i>Retrato de Antônio Cardoso em seu Território de Identidade</i>	77
3.3.2.2	<i>Focando em Antônio Cardoso</i>	79
3.3.3	Retrato da vida e da economia: vivências na comunidade	82
3.4	A ESCOLA SOB LENTES E OLHARES	86
4	POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS ‘NA BEIRA’ DE ANTÔNIO CARDOSO	90
4.1	DAS POLÍTICAS NACIONAIS: COMO O NACIONAL SE APROXIMA DO LOCAL	90
4.2	DAS POLÍTICAS ESTADUAIS: COMO O ESTADO ALCANÇA ANTÔNIO CARDOSO	104
4.3	DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS.....	110

4.4	DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE A – PROTOCOLO DE LEITURA PARA ANÁLISE	
	DOCUMENTAL DE MUNIZ (2020)	147
	APÊNDICE B – PROTOCOLO DE LEITURA PARA ANÁLISE DE	
	DISPOSITIVOS LEGAIS	148
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIDADE ESCOLAR	149

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente nos impulsiona a buscar engajamento político para as questões e debates que se referem a melhores condições educativas para as crianças e jovens, assim como para o trabalho docente. Diante disso, farei uma breve apresentação da minha trajetória profissional, que se firma após a convocação em um concurso público do estado da Bahia, por meio do qual assumi a coordenação pedagógica de uma escola da rede estadual, situada em um território rural – que, no entanto, foi reconhecida como escola do campo recentemente –, no município de Antônio Cardoso – BA, a 147 quilômetros da capital baiana.

A imersão neste contexto de coordenação de uma unidade escolar do campo que atende a jovens cursando o ensino médio, provocou-me inquietações, bem como motivou novas buscas. Além disso, guiou-me até a proposição de um estudo que concretiza o compromisso de construir, junto com a comunidade escolar da qual faço parte, uma concepção de escola do campo que remonte o histórico de luta, participação e solidariedade dos movimentos sociais do campo, de modo que ser concebida como “escola do campo” tenha um sentido muito maior do que a mudança burocrática de “um *status* institucional”.

Segundo o Movimento de Articulação por uma Educação do Campo, a diferença da Educação do Campo para a educação rural diz respeito à ideia de uma educação contra-hegemônica, que apresenta como traço pedagógico dos povos camponeses¹ a “rebeldia como sentimento/luta”, conforme afirmam Oliveira e Campos (2012, p. 240). As autoras ainda enfatizam, concordando com Caldart (2000) e Kolling, Nery e Molina (1999), que o protagonismo dos movimentos sociais do campo, na negociação de políticas educacionais, diferenciou a educação rural da Educação do Campo, já que a primeira foi, desde a origem, pautada pelos organismos oficiais, com o intuito de inserir os sujeitos do campo na cultura urbanocêntrica ligada a uma sociedade marcada pelo capitalismo.

O protagonismo dos movimentos é apresentado, em outras palavras, por Caldart (2005), ao enfatizar as preposições “no” e “do” quando se refere à Educação do Campo. “No [campo]: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do [campo]: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2005, p. 26). Ainda, Oliveira e Campos (2012)

¹ Segundo Wanderley (2014), o campesinato se relaciona a uma forma social de produção, fundamentada no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. É uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura.

destacam que a Educação do Campo não se apresenta como uma “educação rural alternativa”, considerando que há uma disputa entre elas no que tange aos projetos de sociedade – individualista e desigual *versus* justa e coesa – e de educação – desenvolvimento econômico e competitividade *versus* desenvolvimento comunitário e sustentabilidade –, a qual é vivenciada no terreno das contradições em que a referida disputa acontece.

Segundo Caldart (2012, p. 259), tanto o objetivo quanto os sujeitos da Educação do Campo estão atrelados a aspectos como trabalho, cultura, conhecimento, lutas sociais dos camponeses “e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana”. Sendo assim, é imprescindível refletir sobre a Educação do Campo no cenário político-social-educacional brasileiro de ataque aos direitos conquistados pelas minorias políticas², experienciado a partir do golpe político que culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016. Desse modo, deve-se pautar o debate na luta em prol da efetivação dos direitos sociais, especialmente no que se refere à educação: a garantia do acesso à escolarização pública de qualidade para todos nos diversos níveis, condições de continuidade e permanência.

Nesse viés, cabe mencionar que, há pouco mais de duas décadas, os povos camponeses ampliaram a pauta de luta pela terra com a demanda de definição de políticas públicas que considerem, respeitem e valorizem a diversidade no âmbito educacional. Desde então, algumas conquistas foram realizadas. Em relação à garantia do direito, a luta dos povos camponeses por educação do/no campo materializa avanços com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 1/2002, e a promulgação da Política de Educação do Campo, disposta no Decreto Federal nº 7.352/2010 (Brasil, 2010).

Entretanto, em contradição à garantia legal, a efetivação deste Decreto esbarra cotidianamente nos poucos investimentos destinados às escolas do campo, na escassa formação inicial e continuada de professores para atuar nas instituições, assim como no fechamento e nucleação dessas escolas³, expondo crianças e adolescentes aos riscos de trajetos com transporte

² As minorias políticas são grupos sociais que foram historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos fundamentais por questões étnicas, de origem, financeiras, de gênero e sexualidade (mulheres, povos do campo, negros, comunidade LGBTQIAPN+, entre outros).

³ A nucleação de escolas e de transporte de crianças e adolescentes do campo para as escolas da cidade reflete a lógica mercantil, economicista e desrespeitosa com os povos do campo. No site do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é possível encontrar um levantamento, realizado em 2019, a partir dos dados do Inep, o qual aponta o fechamento de aproximadamente 80 mil escolas entre 1997 e 2018 (Alentejano; Cordeiro, 2019).

escolar (muitas vezes precarizado). Além disso, mesmo a especificidade campesina sendo reconhecida na lei, a qualidade da educação está atrelada aos exames de larga escala, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

As escolas que atendem à educação infantil se deparam com o sucateamento de prédios, materiais e profissionais, de modo que, para continuarem funcionando, precisam do apoio da comunidade local, para que resistam às tentativas de fechamento e enfrentem as adversidades. Por essa perspectiva, um levantamento realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta o fechamento de 79.990 escolas no campo, no período de 1997 a 2018. Conforme Alentejano e Cordeiro (2019, p. 2), “o problema é especialmente mais grave no Nordeste, onde foram fechadas mais de 40 mil escolas, mais da metade do total de escolas fechadas no campo no país, sendo que a Bahia foi o estado que mais fechou escolas no campo no período, com 12.815 mil escolas fechadas”.

Quando se trata de instituições educacionais que atendem aos adolescentes e jovens, além dos problemas citados anteriormente, é comum que o discurso da baixa qualidade da educação em escolas do campo sirva de mote para o fechamento e consequente deslocamento dos estudantes para escolas urbanas. Nelas, a realidade campesina corre o risco de ser caricaturizada ou invisibilizada, priorizando-se uma educação com padrões hegemônicos, dissociados das problemáticas do campo e à serviço do Estado capitalista vigente.

Ainda, outro aspecto recente, que contradiz os esforços pedagógicos contra-hegemônicos pensados pelos povos campesinos nas escolas de nível médio, foi a implementação da Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017). Tal Reforma, proposta pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei nº 9.394/1996, conhecida como “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN), tende a “unificar” o currículo, o ensino e a educação brasileira, além de definir a diversidade como acessório.

A proposta de divisão entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos promove uma dualidade que, longe de valorizar a diversidade, reforça a hierarquização de saberes e práticas educacionais. Assim, ao concentrar esforços em um currículo mais generalizado e flexível, o novo modelo parece ignorar a importância de abordagens pedagógicas contextualizadas e específicas, que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes em diferentes regiões e contextos sociais.

A ênfase nos itinerários formativos, que, teoricamente, dariam maior autonomia ao estudante, reflete, na prática, um favorecimento aos alunos da rede privada, que contam com

mais recursos e maior oferta de opções. Já nas escolas públicas, sobretudo no campo, essa flexibilidade se traduz, muitas vezes, em limitações, já que diversas dessas escolas não possuem estrutura suficiente para oferecer a gama de opções formativas prevista pela Reforma. Isso acirra as desigualdades educacionais entre os estudantes da rede pública e da rede privada, perpetuando a exclusão social de populações mais vulneráveis.

Além disso, a Reforma do Ensino Médio desconsidera os avanços obtidos por movimentos sociais e educadores que vinham lutando por uma educação do campo que valorize os saberes tradicionais, os modos de vida locais e a inclusão das demandas específicas dessas populações no currículo escolar. Ao “unificar” a educação, por meio de um modelo que não reconhece a especificidade das regiões rurais e suas necessidades, o documento contribui para o apagamento cultural e dificulta o acesso das populações camponesas a uma educação crítica e emancipadora.

Essa situação é agravada pela precarização das condições de ensino, principalmente nas áreas rurais, onde a infraestrutura deficitária, a falta de professores qualificados e a distância geográfica entre as escolas e as comunidades se tornam barreiras para a efetivação de uma educação de qualidade. Dessa maneira, em vez de enfrentar esses desafios com políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade, a Reforma do Ensino Médio reforça a lógica de manutenção das desigualdades e do privilégio para um pequeno grupo, negligenciando a diversidade e as necessidades dos estudantes do campo.

Diante do cenário de precarização da educação pública no país, o reconhecimento de uma escola situada na sede de um pequeno município como “escola do campo” se configura como a concretude das reivindicações da luta dos movimentos sociais do campo, através da legitimação do que está posto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, regulamentado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no final do seu segundo mandato. Segundo o referido Decreto, escola do campo é “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” (Brasil, 2010, art. 1º).

O Decreto possibilita o reconhecimento das instituições enquanto escolas do campo, porém este não é um movimento unilateral voluntário do Estado, visando a beneficiar ou reconhecer a particularidade da escola para os povos do campo. Nesse cenário, foram os movimentos sociais, articulados ao Movimento por uma Educação do Campo (Caldart, 2009), que ajudaram a pautar esta luta pelo direito social reconhecido desde a Constituição Federal de 1988 – direito à educação. Contraditoriamente, o direito precisa ser reivindicado todos os dias, para que não se transforme em letra-morta na legislação brasileira.

Com isso, vale ressaltar que, para que uma escola seja nomeada como “escola do campo” e adquira os direitos referentes a essa posição, não é suficiente que ela esteja situada em área rural ou atenda às populações do campo, como descrito no Decreto Federal nº 7.352/2010, pois esse reconhecimento, para além de uma formalidade institucional, parte da luta por direitos sociais e dos processos identitários da própria comunidade. Muito mais do que uma mudança de *status* ou nome, esta mudança significa a luta por uma educação norteada por princípios como: respeito à diversidade do campo; autonomia e valorização da identidade de escola do campo; projetos políticos pedagógicos contextualizados; políticas de formação de profissionais da educação voltadas para uma Educação do Campo; desenvolvimento sustentável e qualidade de vida; gestão democrática e trabalho colaborativo entre escola, comunidade, movimentos sociais e órgãos normativos, conforme expresso nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002).

Contudo, esse cenário ideal de construção identitária, fortalecido ao ponto de reivindicar seu reconhecimento enquanto escola do campo, é constantemente enfraquecido e minado pela ideia de atraso, inferiorização, precarização, falta de qualidade e pobreza atribuída aos espaços rurais e aos sujeitos a eles ligados. Assim, emergem duas possibilidades diante do acesso ao reconhecimento: a invisibilização dos sujeitos do campo que compõem a comunidade escolar e a vivência de uma proposta pedagógica hegemônica e urbanocêntrica ou o reconhecimento vindo através de terceiros (gestores, núcleos de educação e/ou secretarias de educação), que podem:

- a) visar à garantia de verbas específicas para a educação do campo, que não serão aplicadas para o cumprimento da proposta;
- b) reconhecer que atendem a um público campesino e que isso precisa ser o diferencial na referida escola.

Sobre estes aspectos refletiremos mais adiante no texto, a partir do contexto da transição vivenciada pela escola pesquisada. Nesse cenário, além do reconhecimento, outra ação ocorrida na unidade escolar caminha em direção oposta aos preceitos da hegemonia: a mudança de nome, substituindo o antigo, que fazia referência a um político baiano, pela homenagem a um porteiro da instituição que lutou por melhorias, tanto na escola quanto no município. Conforme consta nas informações registradas na ata de reunião ordinária, o homenageado, como aluno, funcionário e colaborador da escola, “contribuiu muito para a construção do colégio e para a construção do colégio como escola de referência” (CECACM, 2021).

Diante disso, questionamos: de que forma a mudança de nomenclatura para “colégio do campo” concebe uma perspectiva diferenciada de identificação nos documentos institucionais?

Sendo assim, a presente pesquisa teve como objetivo investigar como a categoria “colégio do campo” é refletida nos documentos oficiais relativos ao Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão (CECGAB) após o seu processo de transição iniciado em 2019. Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) mapear as políticas de Educação do Campo presentes no estado e no município;
- b) identificar documentos oficiais emitidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia relacionados à transição institucional para uma escola do campo que abrange o ensino médio;
- c) analisar relatórios, registros internos e materiais de comunicação da comunidade escolar, referentes à transição para uma escola do campo a partir de 2019.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que permitiu a reflexão sobre o objeto de estudo, por meio da análise de dispositivos legais e dos documentos construídos pela escola, considerando que estes últimos apresentam aspectos subjetivos referente às pessoas e às relações que estas estabelecem em um determinado contexto. Diante disso, para o desenvolvimento do estudo, a pesquisa teve como categorias de análise “políticas educacionais” e “Educação do Campo”.

Apresentamos como fundamentação o campo de estudo das Teorias Sociais Críticas, que alicerçam os estudos da Educação do Campo e permitem compreender a luta dos povos do campo, que incluía a luta pelo direito à educação, mas, também, a disputa de projetos políticos e de sociedade, identificando as contradições existentes no contexto de uma sociedade de classes, bem como a desigualdade social. Para além de uma abordagem descritiva, a pesquisa fundamentada nas Teorias Sociais Críticas pressupõe uma análise capaz de elucidar fenômenos da realidade empírica, visando à sua transformação.

A pesquisa, cujo procedimento metodológico foi a análise documental, foi desenvolvida no CECGAB, situado no município Antônio Cardoso, que se localiza a, aproximadamente, 147 quilômetros da capital baiana – Salvador. O município de Antônio Cardoso, que apresentaremos com mais detalhes no decorrer do trabalho, pertence à Área de Expansão Metropolitana de Feira de Santana, na margem esquerda do rio Paraguaçu. Tem 11.146 habitantes (IBGE, 2022) e um

Índice de Desenvolvimento Humano⁴ (IDH) de 0,561⁵. Antônio Cardoso e Feira de Santana fazem parte do Território de Identidade⁶, conhecido como Portal do Sertão⁷, junto com outros 15 municípios.

O Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão atende, em grande parte, aos alunos oriundos dos espaços rurais e de algumas comunidades quilombolas. Está situado na sede do município, que seria considerada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como área urbana, mas compreendemos Antônio Cardoso como um município rural, a partir da leitura dos dados fornecidos pelo Instituto citado anteriormente, à luz das reflexões de Veiga (2003), que amplia a noção de rural (campo) e urbano (cidade), adicionando aspectos como a localização geográfica, densidade demográfica, economia, desafios socioeconômicos e desafios ambientais como pontos importantes para a análise do território.

Dessa forma, a análise dos aspectos apresentados por Veiga (2003) possibilita compreender as contradições existentes na relação campo-cidade, para além dos aspectos geográficos. O autor revela, de forma mais profunda, que esta relação reflete as desigualdades e injustiças presentes na sociedade capitalista, através: da concentração de recursos e poder nas áreas urbanas; da dependência mútua que esses dois espaços têm entre si, que é frequentemente marcada por desigualdades e exploração; da exploração da mão de obra rural; da desvalorização da produção e do trabalho no campo; da desigualdade no acesso a recursos e serviços básicos, com a população urbana desfrutando de melhores condições de vida, educação e saúde, em comparação com a população rural; da subalternização e opressão dos povos camponeses; e da perda de autonomia e identidade das comunidades do campo.

⁴ O cálculo do IDH considera a capacidade de um determinado lugar de oferecer à sua população uma qualidade mínima em termos de educação, saúde e distribuição de renda. Numericamente, o IDH varia de 0 a 1, e quanto maior for o número, maior será o desenvolvimento humano medido em um determinado local. Por isso, com base nesse critério, o IDH pode ser considerado muito elevado (0,800 -1), elevado (0,700 – 0,799), médio (0,555 – 0,699) e baixo (valores menores do que 0,555).

⁵ Segundo dados de IBGE (2010). Não foram utilizados os dados do Censo 2022 porque não estavam disponíveis ainda.

⁶ Territórios de Identidade correspondem à divisão do território adotada pela Secretaria de Cultura da Bahia, que se utilizou de conceito da Superintendência de Estudos Econômicos para o Ministério do Desenvolvimento Agrário, lastreados pelo conceito de “território”, muito adequado à lógica cultural. “São reconhecidos 27 Territórios de Identidade, demarcados por critérios ambientais, econômicos, culturais, entre outros, além de observar as populações como grupos sociais relativamente distintos, os quais indicam identidade, coesão social, cultural e territorial” (Bahia, [202-?]).

⁷ O Território de Identidade Portal do Sertão compreende os municípios: Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova.

Diante do contexto apresentado, o desenho da dissertação obedecerá à seguinte lógica textual: a primeira seção, intitulada “As políticas educacionais em tempos de neoliberalismo: os desafios da Política da Educação do Campo no século XXI”, aborda a Política da Educação do Campo, aproximando-a do contexto de Antônio Cardoso; a segunda seção, nomeada como “Explorando caminhos: aspectos teóricos metodológicos da análise documental”, que descreve o processo de desenvolvimento da pesquisa; a terceira seção, “Política da Educação do Campo e seus desafios ‘na beira’ de Antônio Cardoso”, reflete sobre a Política de Educação do Campo nas escolas de ensino médio, relacionando-a à realidade do município, e tratará sobre as especificidades do contexto escolar escolhido para o estudo. Por último, há as considerações finais, que abordam as descobertas provenientes da pesquisa.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: OS DESAFIOS DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SÉCULO XXI

As políticas educacionais estão inseridas no escopo das políticas sociais, bem como as políticas de saúde, previdência, habitação, saneamento etc. Sobre elas, não é possível precisar uma data de surgimento, entretanto sabemos que as “políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (Höfling, 2001, p. 31).

Esta pesquisa trata das políticas sociais. Em consonância com o exposto por Höfling (2001, p. 31), essas são compreendidas como as “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. A autora afirma, ainda, que as políticas sociais são formas de interferência do Estado, as quais objetivam “a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Höfling, 2021, p. 31-32), e, por isso, assumirão formas distintas nas diversas sociedades e concepções de Estado.

Höfling (2001) também analisa as distintas concepções de Estado e suas implicações para as políticas sociais. A autora critica a visão neoliberal que defende um Estado limitado, encarado apenas como regulador, o que tende a favorecer a privatização e a desresponsabilização do Estado em relação ao bem-estar social, agravando desigualdades e vulnerabilidades sociais. Em contraste, ela defende a ideia de um Estado que deve atuar proativamente na promoção do bem-estar, oferecendo serviços públicos de qualidade e garantias sociais (Höfling, 2001). Essa abordagem reconhece o papel fundamental do Estado na redução das desigualdades e na proteção dos direitos dos cidadãos.

Para a autora, é necessário que o Estado não apenas implemente políticas, mas que também escute e envolva a sociedade civil na sua formulação. A participação popular é entendida como essencial para que as políticas sociais sejam efetivas e atendam às reais necessidades da população. Em suma, sua análise revela as complexidades e as tensões nas diferentes concepções de Estado, assim como suas consequências para as políticas sociais. Além disso, convida à reflexão sobre o papel ativo que o Estado deve assumir na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, desafiando visões que priorizam a economia em detrimento do bem-estar social (Höfling, 2001).

Sendo assim, para que possamos compreender e contextualizar melhor as políticas educacionais no século XXI, é importante entendermos, inicialmente, a diferença entre governo e Estado, bem como aprofundar, de certa forma, as reflexões em torno do papel exercido pelo Estado em uma sociedade regida pela lógica do neoliberalismo, já que há interferência direta da concepção de Estado nos contornos das políticas sociais, das quais fazem parte também as políticas educacionais.

Nesse sentido, utilizaremos as palavras de Höfling (2001, p. 31) para a diferenciação inicial que considera

[...] Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

Com isso, visando a ampliar e aprofundar as reflexões acerca da concepção e do papel exercido pelo Estado, abordaremos as contribuições de Antonio Gramsci, um dos mais importantes teóricos marxistas italianos, que concebe o Estado como mais do que apenas uma instituição política ou jurídica, caracterizando-o também como um sistema de poder que inclui a sociedade civil e a economia. Ele argumenta que o Estado não é um organismo autônomo, mas uma estrutura que é resultado da luta de classes, sendo formado pelas relações de poder econômico e político entre as classes dominantes e as subalternas na sociedade, além de ser compreendido como uma entidade que é parte integrante da sociedade (Gramsci, 2002).

Além disso, Gramsci (2002) destaca a importância da ideologia no Estado. Ele argumenta que a hegemonia é uma forma crucial de poder das classes dominantes, que usam sua influência nas instituições culturais, políticas e educacionais para manter sua posição dominante na sociedade. Em resumo, para Gramsci (2002), o Estado é entendido como um sistema de poder que inclui a sociedade civil, a economia e a ideologia, e que é resultado da luta de classes na sociedade.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a hegemonia é uma parte importante desse sistema de poder, e permite que as classes dominantes mantenham sua posição dominante na sociedade, referindo-se ao domínio ou liderança cultural e política exercida por uma classe social sobre outras classes dentro de uma sociedade. Essa liderança não é mantida apenas pela coerção ou pelo controle direto, mas também por meio “do consenso espontâneo dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamentalmente dominante à vida social” construído com base no prestígio e confiança de que goza o grupo dominante

diante da sua “posição e de sua função no mundo da produção” (Coutinho, 2011, p. 208). Em outras palavras, a hegemonia implica a conquista da “mente” das pessoas, além do controle sobre suas condições materiais.

Gramsci (2002) também argumenta que a classe dominante, para manter sua hegemonia, precisa criar uma visão de mundo (senso comum) que legitime sua posição e que seja aceita pela maioria da sociedade. Isso é alcançado por meio da difusão de ideias, valores e normas que favorecem os interesses dessa classe. Assim sendo, essa construção cultural e ideológica da hegemonia é, muitas vezes, realizada através de instituições, como a mídia, a educação e a religião. Sendo assim,

A atualidade do pensamento de Gramsci reside no aspecto de que sua concepção de estatização e de política compreende a sociedade. Nesse sentido, não há uma negação, uma separação entre essas instâncias, muito pelo contrário. As notas, por exemplo, sobre os subalternos, sobre o folclore, a luta pela hegemonia e o jovem “espírito de cisão” indicam uma “concepção ampliada da política”, consequência (*sic*) da sua “concepção ampliada de Estado”. Gramsci redefiniu o conceito de Estado, mas também ampliou o conceito de política. Separar sociedade do Estado, da política e da economia, sociedade e política, em qualquer direção que se deseje proceder, está fora da esteira de seu pensamento (Liguori, 2022, p. 10).

Por esse viés, a concepção de Estado é o que fundamenta a lógica das relações sociais e políticas. Conforme o pensamento gramsciano, as políticas sociais, entre elas a política educacional, aparecem como uma parte importante da luta de classes e do controle do Estado sobre a sociedade. Então, refletir sobre as políticas educacionais no Brasil implica reconhecer que elas são o reflexo dos interesses e projetos de manutenção do capital das classes dominantes.

Enquanto no liberalismo clássico o foco estava na liberdade individual, com um Estado como regulador do mercado e garantidor de alguns direitos sociais, o neoliberalismo promove a desregulamentação do mercado, a privatização dos serviços públicos e um Estado mínimo, com forte ênfase no mercado como regulador central das relações sociais e econômicas. Essa diferença é notável nas políticas econômicas adotadas, sendo o neoliberalismo associado a uma menor rede de proteção social e maior liberdade ao capital privado.

Dessa maneira, é imprescindível frisar que, na sociedade contemporânea, os interesses e projetos estão circunscritos a um contexto neoliberal. Além disso, “o neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural” (Silva, 1994 *apud* Gentili, 1995, p. 192).

Cabe explicitar, ainda, que a Crise de 1929, nos Estados Unidos, marcada pelo declínio da produção, do poder aquisitivo e pelo desemprego generalizado, também conhecida como a Grande Depressão, impulsionou a difusão das ideias do economista John Maynard Keynes, que argumentava que o governo deveria desenvolver um papel ativo na regulação da economia, incluindo o controle dos gastos públicos, para estimular a demanda agregada em tempos de recessão. No entanto, na década de 1970, muitos países ocidentais enfrentaram problemas econômicos, incluindo inflação alta e crescimento econômico estagnado, o que levou à percepção de que as políticas keynesianas não funcionavam efetivamente.

Nesse contexto, no final do século XIX, o neoliberalismo surgiu como possibilidade de solução das crises e forma de manutenção do próprio capitalismo, porém também o modificou profundamente, constituindo-se como “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016). É importante salientar que as crises na sociedade capitalista se referem à relação entre a exploração do trabalho e o capital dentro da dinâmica social vigente, referindo-se também à disputa entre condições materiais de existência da classe trabalhadora e à acumulação de riquezas e privilégios.

A racionalidade neoliberal não pode ser limitada a uma simples ideologia ou teoria política, mas é um fenômeno multifacetado que envolve uma transformação profunda nas relações sociais, econômicas e políticas. Assim sendo, o avanço da tecnologia de comunicação e transporte facilitou a globalização dos mercados e enfatizou competição global e a abertura dos mercados nacionais, princípios-chave do neoliberalismo. Diante disso, as implicações da filosofia neoliberal alcançam desde a economia, com a desregulamentação generalizada, assim como a privatização de serviços públicos e a flexibilização do mercado de trabalho, passando pelos impactos ambientais e atingindo até as subjetividades, com a ênfase na busca do lucro e da eficiência em todos os aspectos da vida.

A lógica neoliberal que desloca o capitalismo da fase industrial para a fase financeira teve, segundo Dardot e Laval (2016), suas raízes na Europa, no final do século XIX e início do século XX, com pensadores como Friedrich Hayek e Ludwig von Mises, que defendem a primazia do mercado, a concorrência e o individualismo como valores fundamentais. Contudo, o neoliberalismo só se tornou uma força política significativa a partir das décadas de 1970 e 1980, quando líderes políticos como Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, adotaram políticas econômicas e sociais baseadas nas ideias neoliberais.

Os princípios neoliberais incluem: a competição no livre mercado; a privatização de empresas estatais, de modo que haja concorrência e mais eficiência; a redução da carga

tributária, impulsionando o investimento privado; a redução de gastos com políticas sociais; a responsabilização do sujeito por seu êxito ou fracasso; a abertura dos mercados financeiros, para facilitar o investimento estrangeiro e o comércio internacional; a estabilidade monetária, com ênfase na política de controle da inflação; e uma mudança de postura do Estado.

O mercado financeiro exige um Estado máximo e autoritário a seu serviço, todavia, por outro lado, determina a redução – e até mesmo a suspensão – dos direitos individuais, apresentando-se, portanto, como autoritário por natureza. Faleiro e Farias (2017, p. 27) destacam que “o neoliberalismo ataca o Estado como causador de todos os males, o que os neoliberais querem atacar, na verdade, é ‘o sistema público de seguridade social, que, em menor ou maior grau, foi construído no período histórico anterior’ (GUHUR; SILVA, 2009, p. 86)”.

Sader (2013) situa que a chegada do neoliberalismo à América Latina ocorreu pela via da luta contra a inflação, a qual, por criticar o Estado, responsabilizava-o, entre outros problemas, pelo desequilíbrio monetário, “como o bloqueio à livre circulação de capitais, a ineficiência administrativa, a corrupção, o atraso, a excessiva tributação” (Sader, 2013, p. 136). No Brasil não foi diferente, visto que o que possibilitou sua chegada foram os desafios econômicos enfrentados a partir da década de 1980 – período em que o país se encontrava sob regime de Ditadura Militar –, como a crise da dívida externa, altas taxas de inflação e baixo crescimento econômico, embora ocorresse, concomitantemente, um movimento efervescente das lutas sociais, buscando a redemocratização do país e rechaçando as ideias neoliberais.

Após o período da Ditadura Militar, o governo de José Sarney (1985-1990) abriu caminho para a introdução da racionalidade neoliberal na sociedade brasileira, com a introdução dos programas governamentais de reestruturação da economia, a partir de fundos de investimentos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). É importante destacar que, em 1988, é promulgada a Constituição Federal, fato que motiva proposições de mudanças nas configurações da própria educação, como a consideração das realidades locais e diversas, no processo de escolarização, descentralização administrativa e pedagógica da educação, bem como maior valorização do professor e educação pública gratuita como direito para toda a população.

Entretanto, foi no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) que o neoliberalismo ganhou força, com a abertura da economia nacional e sua integração aos mercados comerciais e financeiros globais. No campo educacional, o Brasil seguia a tendência mundial de reformas pautadas por agentes financeiros internacionais e, com sua participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, tornou-se signatário do projeto

educacional mundial pautado por agências que projetavam na educação uma possibilidade de alcançar avanços na esfera econômica.

Nesse cenário, começou a ser elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, que só começou a ser implementado no breve governo de Itamar Franco, após o *impeachment* de Collor. Foi este governo também que propiciou a “desregulamentação financeira e a internacionalização do mercado de títulos públicos do Brasil, por meio das políticas monetárias” (Tristão, 2011, p. 108).

Ainda em 1990, inauguraram-se as discussões acerca da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, efetivada apenas em 1996. Além disso, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1998, para contemplar a política de descentralização e redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental; e criado Plano Real – coordenado por Fernando Henrique Cardoso (FHC) enquanto Ministro da Fazenda –, para conter a hiperinflação que aterrorizava a economia do país, promover a valorização da moeda brasileira e, conseqüentemente, estabilizar a economia. Os dois mandatos de FHC na presidência, entre os anos de 1995 e 2002, foram marcados por uma intensa política de desestatização/privatização das instituições públicas estatais.

Desde a redemocratização, o Brasil foi governado por partidos muito ajustados ao modelo neoliberal, que buscavam maior desenvolvimento econômico e se distanciavam paulatinamente do que preconiza a democracia, além de suprimirem os direitos sociais e desumanizarem partes significativas da população. Os partidos progressistas, com maior destaque para o Partido dos Trabalhadores (PT), representavam a esperança de uma sociedade na qual predominassem os interesses públicos, tanto na esfera social quanto na política e o bem comum.

Porém, Antunes (2018, p. 248) afirma que a “eleição de Lula em 2002 acabou sendo uma vitória política tardia”, pois, nesse momento, ao contrário do que ocorreu em 1980, o polo central de fortalecimento da esquerda no país – a classe trabalhadora dos diferentes setores: industrial, assalariados e rurais – estava enfraquecido, e o PT já se convertia em um partido submetido à ordem vigente. Dessa forma, “nem o PT nem o Brasil eram os mesmos. O país havia se desertificado pelas medidas neoliberais da era FHC, e o PT já não era mais um partido de classe, oscilando entre a resistência ao neoliberalismo e a aceitação da política da moderação e da adequação à ordem” (Antunes, 2018, p. 248).

É possível identificar que o primeiro mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) não rompeu com as políticas econômicas neoliberais, já que, segundo Antunes (2018, p. 248),

“preservava a hegemonia dos capitais financeiros, reiterando as determinações do FMI [...] [e] suas primeiras medidas sinalizavam um projeto pautado mais pela continuidade do que pela ruptura com o neoliberalismo, ainda que sob a variante do social-liberalismo”. Conforme indicado no relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/IBGE, de novembro de 2005, a administração do presidente Lula estava contribuindo para reduzir a desigualdade no Brasil. Com isso, a taxa de pobreza, em 2004, havia diminuído em 8%, em comparação com o ano de 2003, e aproximadamente oito milhões de pessoas saíram da pobreza, representando uma melhoria significativa em seus padrões de vida.

Apesar disso, o governo Lula não promoveu alterações na formação social do país e acabou perdendo o apoio do sindicalismo dos trabalhadores públicos, por “preservar a estrutura fundiária concentrada, dar incentivo aos fundos privados de pensão e determinar a cobrança de impostos dos trabalhadores aposentados” (Antunes, 2018, p. 248). No segundo mandato, Lula (2007-2010) precisou fazer alterações que permitiram a reconquista do apoio da população brasileira nas diversas classes sociais, como a implementação do Bolsa Família, uma política social focalizada e assistencialista, que contemplou a população mais empobrecida do país. Porém, para além do assistencialismo, que complementava a renda familiar dos trabalhadores, pequena foi a melhoria no salário mínimo.

Desse modo, seu governo fechou as duas pontas da tragédia social no Brasil: remunerou de forma exemplar as diversas frações do capital (em especial o financeiro, mas também o industrial e aquele vinculado ao agronegócio) e, no extremo oposto da pirâmide social, em que encontramos os setores mais “desorganizados” e “empobrecidos” da população brasileira – que dependem do Estado para sobreviver –, implementou uma política social assistencialista, associada a uma pequena valorização do salário mínimo. É decisivo acrescentar, contudo, que tais medidas não confrontaram nenhum dos pilares estruturantes da desigual sociedade brasileira, na qual a riqueza também continuou se ampliando significativamente (Antunes, 2018, p. 249).

Com relação à educação, no segundo mandato de Lula, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao antigo Fundef. Também, foram criados: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um instrumento que regulamentava o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas que buscava desenvolver a educação básica; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador de qualidade que mede o desempenho do sistema educacional, em uma escala de 0 a 10, e, a partir dos seus resultados, o governo federal promove o apoio técnico e financeiro para a melhoria da educação nos municípios com índice insuficiente (a meta proposta foi 6).

Com isso, podemos observar rupturas e permanências nas propostas voltadas para a educação que, ao tempo que buscavam recuperar as garantias e os direitos postos na Constituição Federal de 1988, conectam o aumento dos padrões de desempenho educacional à crescente competição internacional. Um exemplo disso é o estabelecimento da meta do Ideb, tomando como referência os padrões de desempenho educacional dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁸.

No que diz respeito ao governo Dilma (2011-2016), Antunes (2018) conclui que, em termos gerais, em suas políticas econômicas, a presidenta, basicamente, seguiu a mesma abordagem adotada no segundo mandato de Lula: buscou o crescimento econômico com um foco na expansão do mercado interno, incentivando a produção de *commodities* para exportação (especialmente, favorecendo o setor do agronegócio), reduzindo impostos que beneficiaram os grandes capitais econômicos, como a indústria e a construção civil. Ainda, em grande parte de seu governo, conservou uma política financeira que mantinha as taxas de juros altas, visando a garantir o apoio do sistema financeiro.

Por esse viés, apenas em momentos pontuais, quando os impactos da crise internacional começaram a se manifestar de forma mais intensa no Brasil, o governo Dilma considerou uma política de redução das taxas de juros. No entanto, a forte oposição encontrada no setor financeiro global a fez recuar rapidamente para a política de taxas de juros elevadas (Antunes, 2018).

Em 2013, a educação se tornou palco de debates, tanto entre os membros da sociedade civil quanto da comunidade educacional, acerca da unificação do currículo escolar e de uma nova organização na etapa do ensino médio, para que a reforma proposta pelo Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013 pudesse se aproximar ao máximo dos anseios da sociedade. O objetivo do projeto era alterar a LDBEN, instituindo a jornada em tempo integral no ensino médio e organizando o currículo por áreas do conhecimento.

Ainda em 2013, o Brasil, também impactado pela crise econômica internacional, expôs o descontentamento dos diversos setores da população frente ao contexto de crise nas áreas social e ambiental, assim como a insatisfação popular com a precarização dos serviços públicos e com os gastos bilionários destinados à construção de estádios para a Copa das Confederações (que aconteceria no ano seguinte), eclodindo pelo país inúmeras manifestações contrárias ao

⁸ Segundo o portal do Ministério da Educação, a OCDE constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental (MEC, 2018).

governo. As manifestações populares contaram com a participação de diversos grupos sociais, jovens, trabalhadores, estudantes, movimentos sociais, partidos de esquerda etc., e acabaram se tornando palco para que partidos de direita pudessem minar o parco apoio popular que ainda existia ao governo e ao PT, e alavancar a construção de uma repulsa ao Partido dos Trabalhadores e àqueles que o representavam.

Em 2014, Dilma foi reeleita, mesmo tendo vivenciado toda a turbulência e a diminuição do apoio em seu primeiro mandato. O despreço pelo PT, as pressões populares e as investidas de descredibilização do governo progressista pela direita aumentam, diante do cenário de corrupção exposto pelas investigações da Operação Lava Jato⁹. Diante disso, Dilma vivenciou uma nova e explosiva crise em seu governo, sobre a qual Antunes (2018, p. 263) apresenta com fortes fatores:

1) ampliação da crise econômica internacional e de seus efeitos no Brasil; 2) vitória difícil nas eleições em que o candidato de centro-direita fortaleceu-se muito, aumentando seus votos até mesmo em bases tradicionais do PT; 3) intensificação da crise política decorrente das denúncias de corrupção envolvendo parte da cúpula política do PT [...]; 4) descontrole político e desestabilização do arco de alianças que davam sustentação ao governo Dilma; 5) descontentamento, revolta e rebelião popular contra as medidas de “ajuste fiscal” que penalizavam os trabalhadores; 6) repercussões da crise política no PT e em sua relação por vezes tensa com o governo Dilma, além de fissuras crescentes também nas relações entre Lula e Dilma, criador e criatura.

Esses pontos convergiram no cenário ideal para o golpe político ocorrido em 2016, quando Dilma sofreu o *impeachment* e Michel Temer assumiu o poder, renovando as alianças e fortalecendo ainda mais os interesses do capital. Em sua curta passagem pelo governo federal, Temer mostrou que a prioridade era aprovar projetos como a Reforma da Previdência e o teto de gastos para as esferas federais e estaduais, que acabavam transferindo para a classe trabalhadora os custos da crise e salvando os interesses dos empresários. Além disso, o presidente demonstrou bastante interesse em prosseguir com o plano de desestatização das empresas públicas.

⁹ De acordo com as informações do site do Ministério Público Federal, “a Operação Lava Jato foi uma das maiores iniciativas de combate à corrupção e lavagem de dinheiro da história recente do Brasil, teve início em março de 2014. Na época, quatro organizações criminosas que teriam a participação de agentes públicos, empresários e doleiros passaram a ser investigadas perante a Justiça Federal em Curitiba. A operação apontou irregularidades na Petrobras, maior estatal do país, e contratos vultosos, como o da construção da usina nuclear Angra 3. Por causa da complexidade do esquema, políticos e econômicos, novas frentes de investigação foram abertas em vários estados como Rio de Janeiro, São Paulo e no Distrito Federal. Também resultou na instauração de inquéritos criminais junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) e Superior Tribunal de Justiça (STJ) para apurar fatos atribuídos a pessoas com prerrogativa de função” (MPF, [2022?], p. 1).

Outra medida tomada por Temer foi descartar e alterar o que havia sido consensuado no processo democrático de consulta à população sobre a Reforma do Ensino Médio, o qual ocorreu em 2013, através da Medida Provisória nº 746/2016, que foi aprovada apressadamente e se converteu na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Esta instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, popularmente conhecida como Novo Ensino Médio, contando também com a Base Nacional Comum Curricular.

Nesse cenário, o contexto de polarização política exacerbado, a cultura do ódio disseminada em torno do PT ao longo dos mandatos petistas, as denúncias de corrupção, a crise política, econômica e social do país com raízes na primeira década dos anos 2000, junto com a veiculação de notícias falsas, culminou, em 2018, com a eleição de Jair Messias Bolsonaro. Seu governo (ultra)neoliberal se desenvolveu na forma autoritária, através do apoio ao mercado unido para o uso das forças de segurança. O discurso em defesa dos valores morais, resumidos na tríade conservadora “Deus, Pátria e Família”, reforçava falas de intolerância, convertendo-as em liberdade de expressão, e a opressão (inclusive, violenta) de minorias, como mulheres, negros, povos do campo, população LGBTQIAPN+¹⁰, entre outros.

Ainda, podemos analisar o governo Bolsonaro a partir das ideias apresentadas por Mascaro (2022) e Mattos (2020), situando-o em um quadro mais amplo de tendências autoritárias e neoliberais na política global. Os autores destacam traços de (neo)fascismo que estiveram presentes no governo Bolsonaro, como autoritarismo, ataques à democracia, desprezo pelos direitos humanos e discurso agressivo contra minorias e opositores políticos, utilizando elementos ideológicos do fascismo, como a exaltação do passado glorioso, o racismo, o antissemitismo, o anticomunismo e a misoginia (Mascaro, 2022; Mattos, 2020). Ainda, Mascaro (2022) analisa que esses elementos são utilizados para justificar a opressão e a violência.

O autor também argumenta que o fascismo é uma resposta de setores do capitalismo às crises sistêmicas, buscando manter a ordem capitalista através de métodos autoritários, suprimindo movimentos sociais e trabalhistas que ameaçam os interesses da classe dominante (Mascaro, 2022). Cabe mencionar, também, que o governo Bolsonaro foi marcado pelo desmonte de políticas públicas sociais, ambientais e educacionais implementadas por governos anteriores, substituindo-as por medidas neoliberais que reduzem o papel do Estado na garantia de direitos e serviços públicos, e pela adoção de políticas governamentais que favoreceram os

¹⁰ A sigla refere-se à diversidade que compõe a comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-Binário e +.

interesses da classe dominante e das elites econômicas, em detrimento dos direitos e interesses das classes trabalhadoras e populares. Nessa perspectiva, Mattos (2020) também destaca a reação da comunidade internacional ao governo Bolsonaro, incluindo críticas por violações de direitos humanos e políticas ambientais que prejudicam a Amazônia e o combate às mudanças climáticas.

Entre os anos 2019 e 2022, mesmo enfrentando a pandemia da covid-19¹¹, Bolsonaro ampliou o processo de mercantilização do dinheiro e redução da capacidade de ação do Estado ao aprovar mais independência ao Banco Central. Ainda, atacou direitos trabalhistas com uma nova reforma da previdência, flexibilizou as leis de proteção ambiental, enfraqueceu os órgãos de fiscalização, o que produziu uma taxa de desmatamento recorde se compararmos os últimos 15 anos na Amazônia, bem como possibilitou o aumento de garimpos, conflitos por terras e colocou em risco a vida de povos indígenas e camponeses.

Na educação, podemos observar a lógica de omissão, desmonte e retrocesso, desde a dança das cadeiras, protagonizada pela nomeação de ministros, que, em pouco ou nada, relacionam-se com a pasta (foram nomeados cinco ministros em três anos e meio) e com os escândalos nos quais estavam envolvidos. Além disso, houve a redução e o congelamento dos investimentos, a desvalorização do magistério, o ataque à autonomia docente através da valorização de pautas morais no ambiente escolar, o incentivo à militarização das escolas, e não podemos esquecer da postura de oposição assumida pelo governo contra as universidades públicas ao tratar os centros de ensino, pesquisa e extensão como locais de “balbúrdia”.

No período da pandemia, a falta de planejamento e apoio para a redução dos danos na educação de crianças e jovens aprofundou desigualdades e contribuiu para que o discurso da baixa qualidade da educação desse espaço para que proposições como *homeschooling* (ensino domiciliar) e *vouchers* (vale com crédito para ser utilizado para pagamento de serviços educacionais na rede privada de ensino) adentrassem o campo educacional. Assim sendo, as reformas propostas no campo educacional, ao longo dos governos chamados democráticos, fazem emergir questões estruturais contraditórias, voltadas à relação entre Estado e sociedade, como o avanço na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação.

Concomitantemente, ocorreu um processo de descontinuidade e de redução dos investimentos. Além disso, houve o discurso acerca da busca constante pela qualidade na

¹¹ Desde o surgimento do primeiro caso de covid-19 no Brasil, em fevereiro de 2020, até a primeira semana de dezembro de 2023, o Ministério da Saúde registrou 708.021 óbitos pela doença. O maior número de óbitos foi registrado em 2021. Antônio Cardoso registrou um total de 13 óbitos (Ministério da Saúde, 2024).

educação pública, o qual busca, no entanto, atender ao aperfeiçoamento da mão de obra a ser explorada pelo mercado de trabalho, escamoteando ações que minam a educação pública, visando à privatização do direito à educação, a noção de direito e a meritocracia. Para Freitas (2012, p. 383), a meritocracia

[...] está na base da proposta política [neo]liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

A existência de tais questões refletem a presença dos interesses do mercado, que, sorrateiramente, vai condicionando o acesso aos bens culturais e a educação ao poder econômico, e relegando aos filhos da classe trabalhadora uma formação mínima e alienante, para que adquiram os saberes necessários a serem explorados pelo mercado. Em outras palavras,

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e freqüentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (Höfling, 2001, p. 39).

Assim como Höfling (2001), Mainardes (2018) compreende as políticas, especialmente, as educacionais, como respostas do Estado – atos, ações e estratégias do Estado – frente aos problemas existentes e às demandas da população. O autor também enfatiza que o problema é que estas, geralmente, são “fragmentadas, pontuais e incompletas e constituem-se em instrumentos de poder simbólico sejam elas expressas na forma de textos legais ou discursos oficiais” (Mainardes, 2018, p. 188), espelhando os interesses do Estado, enquanto meio de domínio de uma classe sobre as outras, disfarçado de atenção ao interesse da sociedade.

As características atribuídas por Mainardes (2018) às políticas educacionais, no contexto do neoliberalismo, traduzem-se em ataque à educação pública, universal e de qualidade com ações de cunho privatizante, “medidas de descentralização autoritária, com o objetivo principal de minimizar a responsabilidade do Estado junto aos estados e municípios”.

Ademais, a partir de uma reforma cultural, ou até mesmo ideológica, busca apagar a possibilidade de uma educação democrática e pública para as massas, objetivando abortar a educação como um direito fundamental, naturalizando processos de exclusão de grupos socialmente e historicamente marginalizados (GENTILI, 1996). Desse modo, essa nova onda neoliberal advoga reformas educacionais voltadas para redução de custos e investimentos públicos,

transferindo-os ou dividindo-os com a iniciativa privada ou Organizações Não Governamentais (SAVIANI, 2013) (Faleiro; Farias, 2017, p. 27).

Para além das questões apresentadas anteriormente, Saviani (2017, p. 32) denuncia “que a política educacional brasileira até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”. A filantropia “se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos” (Saviani, 2017, p. 32), de modo que a ideia do Estado mínimo assume apenas a função regulatória da educação.

Assim sendo, a protelação se relaciona ao “adiamento constante do enfrentamento dos problemas”. Ainda, a fragmentação diz respeito à sucessão de medidas que se justapõem sem planejamento e sem continuidade. A improvisação, por sua vez, deve-se ao “fato de que para cada ponto que se levanta como importante se busca logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto ou portaria sem atentar para sua necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente” (Saviani, 2017, p. 33). O autor também aponta que

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salário dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação da aprendizagem (Saviani, 2017, p. 33).

Caldart (2020, p. 5) sintetiza o caminho que está sendo imposto às escolas neste contexto, apresentando as pressões, para que essas sigam um caminho que aprofunda as desigualdades sociais e educacionais, priorizando o lucro em detrimento das necessidades educacionais dos alunos e professores, incentivando a competição individualista em detrimento das relações saudáveis, limitando o conhecimento a uma dose adequada à manutenção da alienação, utilizando-se do medo, do constrangimento e da imposição da autoridade para gerar pessoas servis, minando o desenvolvimento da criatividade e a liberdade. Um caminho que não é apenas perverso, mas também completamente insano.

Desse modo, conforme já explicitado anteriormente, dentro de uma lógica de funcionamento neoliberal, os acordos com o mercado que se apresentam como possíveis são aqueles que visam à manutenção do capital, e não há condições de acordos que sustentem a implementação de uma proposta de sistema educacional. Como propõe Saviani (2017, p. 43), este sistema compreende “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante”, que nasça da tomada de consciência das problemáticas da educação e caminhe no sentido de contribuir para sua superação, visto que a ruptura com a educação, nos moldes do neoliberalismo, exige transformações mais amplas que

perpassam a compreensão do que é ser humano, do mundo, da vida, dos modos de produção, da sociedade, dos lugares ocupados por cada um e da própria educação. Diante desse cenário, requer

uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, [e que] deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social (Höfling, 2001, p. 39).

Portanto, quando voltamos nosso olhar para a Educação do Campo, os desafios se intensificam ainda mais. Ao contrário do ambiente urbano, as áreas rurais, frequentemente, carecem de recursos educacionais adequados, infraestrutura e acesso a tecnologias modernas, tornando a oferta de uma educação de qualidade uma tarefa árdua. Ademais, as comunidades rurais, muitas vezes, enfrentam desafios socioeconômicos ou que impactam diretamente a participação e o desempenho dos estudantes. Nesse contexto, compreender e abordar os desafios específicos da Educação do Campo se torna essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de onde vivam, tenham acesso a uma educação inclusiva.

2.1 TRILHANDO CAMINHOS: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SÉCULO XXI

A presente seção busca explorar as intersecções complexas entre os direitos fundamentais e a Educação do Campo, a qual enfrenta, cotidianamente, desafios intrínsecos à luta pela dignidade, inclusão e desenvolvimento sustentável. Os tópicos a seguir propõem uma reflexão sobre quatro direitos essenciais – à terra, à vida, ao trabalho e à escola –, e como eles se entrelaçam na construção de uma educação que atende às necessidades e singularidades das populações camponesas. Ao abordar essas questões, destacamos como o acesso a esses direitos reflete diretamente no avanço de uma educação emancipadora, comprometida com a equidade e a justiça social no campo.

2.1.1 Do direito à terra

A história brasileira nos mostra que a questão da má distribuição agrária se originou por meio dos portugueses, no período da colonização do nosso país, já que, antes da invasão dos colonizadores, os povos primitivos que habitavam o território brasileiro consideravam que

“todos os bens da natureza eram de posse e uso coletivo” (Jesus; Bezerra, 2013, p. 239), um modo de produção que se pode considerar um comunismo primitivo. A exploração do território, após a invasão dos europeus, visava ao lucro e fortalecimento da Coroa portuguesa, desconsiderando o modo de vida dos povos que aqui habitavam e foi marcada pela violência e morte de muitos indígenas. Com isso, estabeleceu-se com base em um modo de produção capitalista agroexportador, conforme expressa Stédile (2011, p. 20 *apud* Jesus, Bezerra, 2013, p. 239):

Tal modelo de produção, sob a égide das leis do capitalismo, produzindo apenas produtos agrícolas e minerais para o abastecimento do mercado europeu, foi denominado pelos nossos historiadores de modelo agroexportador. A amplitude desse modelo era tal que, segundo as primeiras estatísticas macroeconômicas organizadas pelo Banco do Brasil em meados do século 19, naquela época, a colônia Brasil exportava mais de 80% de tudo o que era produzido em nosso território.

A estrutura fundiária brasileira, iniciada no período colonial, é caracterizada pela concessão e concentração de grandes pedaços de terra e pela produção voltada para a exportação. Desde o século XVI, o campo foi se tornando um espaço de disputa entre os povos que na terra vivem e dela tiram seu sustento e os latifundiários que exploram a terra para atender às demandas capitalistas.

Nesse sentido, o processo de dominação portuguesa, com tomada de terras, exploração e escravização de indígenas e, posteriormente, da população negra, desencadeou uma série de lutas de resistência, como a Confederação dos Tamoios (litoral brasileiro, de 1554 a 1567), a Guerra dos Potiguares (região Norte, de 1574 a 1599) e a Batalha de M’Bororé (Rio Grande do Sul, em 1641). Mais adiante, outro exemplo se deu no movimento dos quilombos, que resistia através da criação de “territórios livres, onde viviam negros, alguns índios e trabalhadores livres ou excluídos dos grupos coloniais” (Santos, 2009, p. 2). O mais conhecido deles foi o Quilombo dos Palmares (1580), localizado na Capitania de Pernambuco, região que, atualmente, corresponde ao estado de Alagoas.

Muitas outras revoltas, tanto da elite brasileira quanto as populares. Como exemplo, tem-se: a Inconfidência Mineira (1789); a Revolta dos Alfaiates, conhecida também como Conjuração Baiana (1798); e a Revolução Pernambucana (1817), as quais ocorreram até que o Brasil conquistasse sua real independência, em 2 de julho de 1823. Após a esta conquista, as leis portuguesas não mais vigoravam na antiga colônia e, conseqüentemente, a posse de terras não se dava mais por meio de concessões pela Coroa portuguesa.

A falta de regulamentação acerca da questão agrária e o contexto externo, que pressionava o fim da escravidão no país, impulsionou a criação da Lei de Terras. Na edição 71 do Arquivo S, Westin (2021, p. 65) afirma que

Não foi por acaso que a Lei de Terras nasceu em 1850. Duas semanas antes de ela entrar em vigor, outra norma histórica havia sido assinada por dom Pedro II: a Lei Eusébio de Queirós. [...]

Os latifundiários entenderam que a escravidão, mais cedo ou mais tarde, chegaria ao fim e que os seus cafezais corriam o risco de ficar sem mão de obra. A Lei de Terras eliminaria esse risco. Uma vez tornadas ilegais a invasão e ocupação da zona rural [ocorrida no vácuo legal entre a proibição de doação de sesmarias após a independência e a promulgação da Lei de Terras], tanto os ex-escravos quanto os imigrantes pobres europeus ficariam impedidos de ter suas próprias terras, ainda que pequenas, e naturalmente se transformariam em trabalhadores abundantes e baratos para os latifúndios.

A mesma lógica era pensada para os pequenos posseiros, os quais não teriam condições de pagar as taxas previstas na lei para oficializar a posse da terra e, assim, delineava-se uma nova maneira de apropriação das forças de trabalho e obtenção de riquezas pela elite. Como nesse período não havia delimitação das terras públicas ocupadas, a Lei de Terras também deu origem à prática conhecida como grilagem, apropriação de terras por meio de documentação forjada, que ainda é atual em nossa sociedade.

A validação da concentração de terras – latifúndios –, a partir da instituição da Lei de Terras, que instituiu as bases da desigualdade social e territorial do Brasil, em 1850, e diante do fortalecimento do Coronelismo, surgiram diversos outros enfrentamentos populares, como o que ocorreu no Arraial de Canudos (Bahia – 1896 a 1897), Contestado (Paraná e Santa Catarina – 1912 a 1916), Cangaço (região Nordeste - séculos XIX e XX), entre outros movimentos que repudiavam o poder do latifúndio. Ainda, ideais semelhantes impulsionaram a criação das Ligas Camponesas, em 1945, em prol da reforma agrária.

Ribeiro (2010) explicita que as Ligas Camponesas foram uma importante organização de trabalhadores rurais no Brasil, surgida, inicialmente, em Pernambuco, durante as décadas de 1950 e 1960, motivadas pela autopreservação frente às condições precárias de vida dos camponeses e, também, pela luta em defesa à reforma agrária. Este movimento social, com forte influência do Partido Comunista Brasileiro (PCB), teve um papel fundamental na luta pela redemocratização do país, na medida em que lutavam por direitos que até então eram negados aos agricultores rurais, tais como a garantia de um salário justo, a posse da terra e o acesso à educação e saúde.

Além disso, as Ligas também foram importantes na articulação dos movimentos sociais em todo o país, sendo uma das principais referências para a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do MST, que são organizações que lutam pelos direitos dos

trabalhadores em todo o país. Suas ações foram importantes na criação de um ambiente de mobilização social que exigia mudanças na estrutura política e social do Brasil, retirando pautas importantes, como a reforma agrária, apenas da discussão, e transformando-as em instrumento de luta.

Como citado anteriormente, as primeiras ligas estavam vinculadas ao PCB, partido que, em 1954, criou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas Brasileiros (Ultab) na maioria dos estados brasileiros. Outro apoio aos movimentos camponeses partiu da Igreja Católica, com a criação de sindicatos de trabalhadores rurais, principalmente no Nordeste, além de um acordo entre a Igreja e a Ultab/PCB, que deu origem à Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), no final de 1963 (Ribeiro, 2010).

Por esse viés, cabe mencionar, que, entre 1964 e 1985, o Brasil passou pelo período da Ditadura Militar, no qual se acentuou a problemática da concentração de terras nas mãos de poucos latifundiários e grandes empresas, o que resultou em aprofundamento das desigualdades socioeconômicas e marginalização de milhões de trabalhadores rurais. Com isso, diversos movimentos sociais surgiram, em resposta às injustiças sociais, econômicas e políticas. Isso incluiu movimentos sindicais, estudantis e a retomada da luta pela reforma agrária.

Já na segunda metade do século XX, houve a necessidade de reagir à negação dos direitos e às diversas violências sofridas ao longo de séculos, as quais foram intensificadas pelo regime de governo vigente. Por isso, fortaleceram-se novas articulações e organizações dos povos camponeses, para resistir às condições impostas, e de centenas de agricultores, que protagonizaram a luta contra a ditadura, com ocupações como a das granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul, em 1979, e a Encruzilhada Natalino, em 1981.

Em 1984, aconteceu, em Cascavel, no Paraná, o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a partir do qual foi formado um movimento nacional em busca da democracia social e da terra, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. O MST é uma das organizações mais proeminentes e influentes na luta pela reforma agrária e pelos direitos dos trabalhadores rurais no Brasil.

O contexto de retomada de governo democrático, com um representante civil, mostrava-se favorável para a luta pela reforma agrária, já que esta era uma pauta que aparecia nos discursos dos diferentes partidos. Porém, as aspirações não se efetivaram como esperado e a questão pouco avançou. Contudo, em 1988, a Constituição Federal promulgada retomou a questão da reforma agrária no seu Capítulo III e enfatizou a função social da terra, no artigo 186 (Brasil, 1988).

É importante destacar, também, a promulgação da Lei nº 8.629/1993, também conhecida como “Lei Agrária”, a qual regulamentava os dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Apesar dela e do fortalecimento da luta camponesa – com a criação da Via Campesina, em 1993, aglutinando diversas organizações camponesas em diferentes países –, os primeiros governos, após a redemocratização do Brasil (Fernando Collor, de 1990 a 1992; José Sarney, de 1993 a 1994; FHC, de 1995 a 2002), foram marcados pela chegada dos ideais neoliberais, de repressão e de criminalização dos movimentos de luta pela terra, bem como pela abertura para o agronegócio.

Diante disso, vale ressaltar que os governos petistas, entre os anos de 2003 e 2016 (Lula, de 2003 a 2010, e Dilma Rousseff, de 2011 a 2016), acenderam a esperança de rompimento com a política neoliberal e da efetivação da tão sonhada reforma agrária. Entretanto, adotaram uma postura de tentar apaziguar os conflitos entre a elite do agronegócio e os trabalhadores camponeses. Sendo assim, buscaram manter os movimentos sob seu monitoramento, participando de esferas do governo e, concomitantemente, sem desagradar o agronegócio. Não havia uma postura de repressão e criminalização dos movimentos, mas não rompiam com a lógica perversa de negação dos direitos, inerente ao capitalismo em sua forma neoliberal.

À vista disso, ainda no século XXI, a manutenção da estrutura fundiária encontrou condições favoráveis no contexto de políticas de distorção da proposta de reforma agrária e de apropriação de bens públicos para atender a interesses privados de acumulação do capital do governo brasileiro (2016 – 2022), sob as gestões de Michel Temer (após o golpe que resultou no *impeachment* de Dilma) e de Jair Bolsonaro, com o apoio da chamada bancada ruralista. Assim, implementaram ações como o Programa Titula Brasil, cujo objetivo era “aumentar a capacidade operacional dos procedimentos de titulação e regularização fundiária das áreas rurais sob domínio da União ou do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária” (Brasil, 2020, art. 1º), e a Instrução Normativa nº 112, que objetiva

regulamentar, em âmbito nacional, os procedimentos administrativos para a anuência do uso de áreas em projetos de assentamento do Incra por atividades ou empreendimentos minerários, de energia e de infraestrutura, que influenciam, direta ou indiretamente, o desenvolvimento das atividades típicas do Programa Nacional de Reforma Agrária - PNRA (Brasil, 2021, art. 1º).

Tais ações, promovidas pelo governo Bolsonaro, sabotaram a distribuição mais justa da terra à medida que entregaram a titulação das terras sem garantir condições dignas de sobrevivência às famílias que as receberam, abrindo brechas para que empreendimentos de mineração, energia ou infraestrutura explorem e se apropriassem de terras destinadas à reforma

agrária, em um país que apresenta alto índice de concentração e desigualdade na distribuição territorial. Desse modo, é importante destacar que,

No debate dos povos tradicionais e das organizações camponesas, afirmar a função social da terra é colocar a produção de “valor de uso” em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender às necessidades humanas de alimentação saudável e condições de habitação digna para todos. Atender a esse objetivo supõe construir um modo de produzir no sentido contrário da exploração e alienação do trabalho humano e do esgotamento das condições de auto-regeneração da terra (Caldart, 2020, p. 6).

Porém, os dados do Censo Agropecuário de 2017, apresentados no Atlas do Espaço Rural Brasileiro, apontam o quanto estamos distantes de atender ao objetivo proposto pelos povos camponeses. Afirma-se que

[...] o índice de Gini – indicador da desigualdade no campo – registrou 0,867 pontos, patamar mais elevado em relação aos dados verificados nas pesquisas anteriores: 0,854 (2006), 0,856 (1995-1996) e 0,857 (1985). Cabe observar que quanto mais perto essa medida está do número 1, maior é a concentração na estrutura fundiária (IBGE, 2020, p. 47).

Na Carta do MST ao Povo Brasileiro, datada de 29 de novembro de 2022, o movimento retoma que a “Constituição Federal exige que a Terra cumpra sua função social, produzindo racionalmente, respeitando a legislação trabalhista e o meio ambiente” (MST, 2022, p. 1). Também ratifica a importância do seu engajamento na luta em defesa dos direitos sociais dos trabalhadores, especialmente os do campo, ao defender “que o latifúndio é antissocial e deve ser banido e o agronegócio precisa assumir sua responsabilidade socioambiental, adequar-se as necessidades da sociedade, pagar impostos, parar de usar agrotóxicos e dar condições de dignidade os seus trabalhadores” (MST, 2022, p. 1).

Como vimos, a estrutura fundiária, baseada na acumulação de grandes lotes de terras, não se instaurou no país passivamente, tendo em vista que houve resistência e luta dos povos camponeses. No entanto, diante da resistência e da ganância, surgiu um outro desafio que atravessa a política de Educação do Campo: a violência. Esta é uma questão que escancara a luta de classes, os conflitos de interesses e as diferentes concepções da relação com a terra, assim como dificultam a disseminação da hegemonia, conforme Gramsci (2002) nos apresenta, o que gera o consenso acerca da manutenção dos privilégios e do projeto das elites para o campo brasileiro.

2.1.2 Do direito à vida

A vida no campo, diante da insegurança fundiária e territorial, resultante da falta de políticas públicas efetivas que garantam a reforma agrária, é constantemente ameaçada pelo uso

de diversas formas de violência nas disputas de posse. Além das ameaças, expulsões e assassinatos, os conflitos, o desmatamento, a contaminação e perda da biodiversidade alteram as maneiras tradicionais de se relacionar e utilizar a terra, impossibilitando a permanência e reprodução daqueles que dela vivem. Um importante canal de mapeamento e exposição das diversas violências ocorridas no campo surgiu ainda na Ditadura Militar, em 1975, foi a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Em sua concepção esteve ligada à Igreja Católica, mas, no decorrer do tempo, ampliou seu alcance, tornando-se uma comissão ecumênica.

Como dito anteriormente, após o fim do regime militar, em 1985, o Brasil passou por um processo de redemocratização, o que possibilitou expectativas de melhorias nas condições de vida e trabalho para os habitantes das áreas rurais. Todavia, a realidade tem sido marcada por diversos desafios e conflitos, resultando em altos índices de violência no campo. Além do hidronegócio e da mineração, que exploram, se apropriam de bens do direito comum e impactam diretamente na qualidade de vida e segurança de diversas comunidades em detrimento do lucro, um dos principais motores da violência no campo é a questão dos conflitos fundiários.

Historicamente, no Brasil, a distribuição desigual de terras tem sido um problema, pois há grandes latifúndios controlando vastas extensões territoriais, enquanto muitas famílias não têm acesso à terra suficiente para sobreviver. Isso resulta em invasões, disputas entre fazendeiros e posseiros, bem como ameaças e violência física. Desde 1985, é publicado, anualmente, pelo Centro de Documentação Dom Tomás Balduino (Cedoc) – CPT, o Relatório Conflitos no Campo Brasil, que mostra que a violência no campo é mais frequente do que se imagina e menos noticiada do que deveria.

Diante desse contexto, desde que o Brasil se inseriu na política neoliberal, a partir do governo Collor (1990) e dos governos que se seguiram até 2002, podemos perceber que, apesar do que está posto na Constituição de 1988, as investidas do Estado buscam sobrepor o direito individual e irrestrito de propriedade, em detrimento da reforma agrária, através da liberação da comercialização de terras públicas para atender a interesses do mercado. Um exemplo disso é a expansão da agropecuária e da exploração dos recursos naturais (mineração e exploração madeireira), que ocorre frequentemente, prejudicando a existência dos povos do campo.

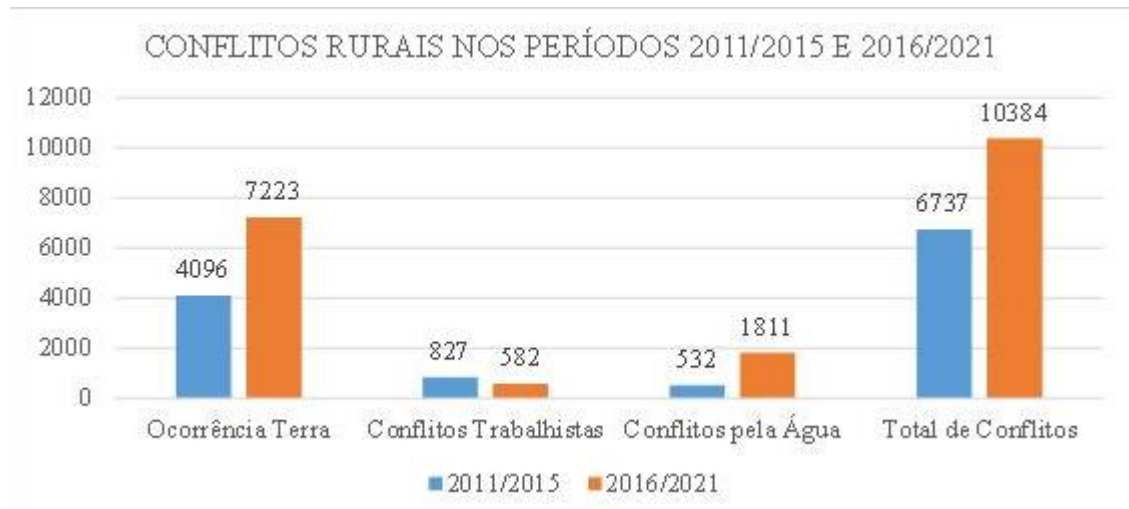
Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra, no primeiro ano de mandato de Fernando Henrique Cardoso, em 9 de agosto de 1995, ocorreu um massacre em Corumbiara, em Rondônia, no qual aproximadamente 300 policiais investiram cruelmente contra 500 famílias que ocupavam a fazenda Santa Elina, o que resultou em nove mortes – incluindo uma criança de sete anos –, dezenas de feridos e desaparecidos. Oito meses depois, mais um massacre

ocorreu em Eldorado dos Carajás, no Pará, em 17 de abril de 1996, no qual policiais militares cercaram um grupo de trabalhadores camponeses que marchavam rumo à capital do estado para reivindicar a desapropriação da fazenda Macaxeira, ocupada por famílias sem-terra (CPT, 2022). O ataque violento resultou na morte de 21 trabalhadores, alguns executados com os próprios instrumentos de trabalho, como foices e facões, outros com tiros, além de 79 feridos. Além do perfil de execução, evidente nos dois massacres, outro ponto lhes é comum: a impunidade dos responsáveis frente aos conflitos no campo, o que acaba por naturalizar ações como as citadas e fazê-las práticas ainda utilizadas cotidianamente.

As primeiras décadas do século XXI, vivenciadas em grande parte sob os governos de esquerda de Lula e Dilma Rousseff, do PT, foram marcadas por algumas conquistas frente à estrutura do Estado – impulsionadas pela pressão dos movimentos sociais do campo. Porém, a partir de 2016, sob o governo de Michel Temer (2016 – 2018) e, posteriormente, sob o governo de Jair Bolsonaro (2019 – 2022), o cenário político-social que se desenha é marcado pela gradativa ausência do Estado, pelo declínio dos poucos, mas significantes direitos conquistados pelas minorias e pelo aumento da violência no campo, conforme aponta o relatório da CPT, publicado em abril de 2022 acerca dos conflitos no campo, sendo as regiões Norte e Nordeste as maiores afetadas.

Assim sendo, compreendemos que a rotina de insegurança, medo e ameaças vivenciada pelos povos do campo, muitas vezes, é silenciada e só é exposta em situações de massacres com maiores proporções, como o de Corumbiara (1995) em Rondônia, Eldorado dos Carajás (1996) no Pará, Felisburgo (2004) em Minas Gerais e, mais recentemente, o ataque sofrido pelos indígenas Yanomamis (2022).

Gráfico 1 - Conflitos rurais nos períodos 2011/2015 e 2016/2021



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados de Centro de Documentação Dom Tomás Balduino (2022).

Os dados do Relatório Conflitos no Campo Brasil 2021, apresentados no Gráfico 1, demonstram o aumento de 54,13% da ocorrência de conflitos no campo, no período compreendido entre 2016 e 2021, em comparação com o período de 2011 a 2015 (Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, 2022). Esse aumento está relacionado ao desaparecimento do Estado enquanto garantidor das condições dignas de vida, assim como se relaciona à flexibilização das legislações que restringiam a exploração da terra pelo agronegócio, ao uso de armas e à escassa ou inexistente fiscalização acerca do cumprimento das leis.

As razões para a violência no campo são complexas e multifacetadas, e envolvem questões econômicas, políticas, culturais e históricas. À vista disso, percebemos que um dos principais motivos é a disputa pela terra, como afirmado anteriormente e explicitado no Gráfico 1. Isso, pois, no Brasil, a concentração fundiária é extremamente alta, com uma pequena parcela da população controlando a maior parte das terras, o que impacta diretamente as condições de vida e de trabalho dos sujeitos do campo.

2.1.3 Do direito ao trabalho

A relação entre o sujeito do campo e a terra, no que tange ao mundo do trabalho, é uma conexão enraizada na história da humanidade. Ao longo dos séculos, essa relação tem evoluído e se adaptado, influenciada por fatores econômicos, culturais, tecnológicos e políticos. Resumidamente, podemos dizer que, nos primórdios da civilização, a relação da humanidade com a terra estava ligada à subsistência, visando a atender às necessidades básicas dos sujeitos.

Com o advento da revolução agrícola, há milhares de anos, as práticas agrícolas se tornaram mais eficientes. Como exemplo, temos a domesticação de animais e a invenção de ferramentas agrícolas, fatores que permitiram que as sociedades aumentassem sua produção de alimentos. Nesse processo, a terra era um bem comum e o trabalho uma atividade inerente à vida humana.

Quando as relações sociais começaram a ser hierarquizadas e definidas pela acumulação de riquezas, a relação da humanidade com o trabalho também se reconfigurou, como no período feudal na Europa, no qual se instaurou um sistema hierárquico entre os senhores feudais e os camponeses que não possuíam terra e trabalhavam nas dos senhores em troca de proteção e uso desta para seu sustento. Do mesmo modo, isso ocorreu no período colonial em diversos países, inclusive no Brasil, no qual muitos territórios foram explorados em busca de recursos naturais, incluindo terras férteis. Nesse contexto, a terra passou a ser bem privado e surgiu a relação de dominação e exploração do trabalho, além do racismo. Então, pode-se dizer que assim nasceu a classe trabalhadora.

Ainda, cabe destacar outros marcos importantes nas relações de trabalho, como: o processo de industrialização, que possibilitou o aumento da produtividade e do lucro com a redução do número de trabalhadores, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais; e o processo de globalização, juntamente com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs). As transformações econômicas, sociais e tecnológicas, que ocorreram ao longo da história, impactaram e continuam a impactar, gerando profundas transformações no mundo do trabalho, sendo marcadas pela precarização das relações, pelo aumento da informalidade e pela crescente flexibilização das leis trabalhistas. Essas mudanças têm impactos significativos na vida das pessoas que dependem do trabalho para sobreviver, sejam elas urbanas ou rurais.

Nessa perspectiva, Antunes (2018) nos convida a refletir sobre aspectos intrínsecos ao mundo do trabalho no século XXI, como:

- a) precarização e flexibilização: o surgimento de formas de emprego mais “flexíveis” e inseguras, como trabalhos temporários, terceirizados e informais, sob o argumento de que a flexibilização é uma característica marcante do mundo do trabalho contemporâneo;
- b) desigualdade e concentração de renda: a globalização e a financeirização da economia contribuíram para acentuar as disparidades de renda, criando uma elite econômica cada vez mais poderosa, em contraste com a maioria da população trabalhadora;
- c) exploração e alienação: a busca incessante pelo lucro muitas vezes leva à exploração dos trabalhadores e à alienação de sua própria força de trabalho;

- d) impacto das tecnologias: o impacto das novas tecnologias, como a automação e a inteligência artificial, no mundo do trabalho, tem o potencial de agravar ainda mais as desigualdades.

No contexto do campo, as transformações no mundo do trabalho podem ser ainda mais cruéis, uma vez que, além de alterar as condições de trabalho, que já são precarizadas e limitadas, provocam a expulsão dos povos camponeses, a contaminação dos recursos naturais, a destruição da biodiversidade e diversas situações de violência no campo. Frente a todos esses aspectos que colocam os trabalhadores em situação de vulnerabilidade, é imprescindível a presença dos movimentos sociais na resistência e organização dos trabalhadores, visando à luta por melhores condições de trabalho e a busca por justiça social.

O MST se apresenta como o movimento de destaque na representação dos anseios dos povos camponeses que lutam pela reforma agrária, por entender que sem terra não há democracia. Isso, pois a terra, em sua função social, atende às necessidades de moradia, alimentação e trabalho, livre da relação de superexploração e da desigualdade que permanecem, apesar das mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Dessa maneira, a Carta do MST ao Povo Brasileiro apresenta proposições ao governo Lula, para a geração de empregos para jovens, mulheres e demais sujeitos do campo (MST, 2022). Volta-se também à agroecologia e à implementação de um amplo plano de agroindústrias cooperativadas, além de defender a implementação de máquinas agrícolas para a melhoria das condições de trabalho no campo e repudiar “as forças de exploração no campo, como o trabalho escravo, e as péssimas condições dos assalariados sem direitos trabalhistas” (MST, 2022, p. 3). Ainda, chama a atenção para a necessidade do combate ao garimpo e à “ação perversa das mineradoras que depredam nosso meio ambiente e riqueza natural apenas em função do lucro privado. Os bens da natureza devem estar subordinados às necessidades de todo povo” (MST, 2022, p. 3).

2.1.4 Do direito à escola

As lutas sociais e políticas, no campo brasileiro, fizeram emergir um movimento de enfrentamento à exclusão histórica dos povos camponeses de diversos direitos e do processo de escolarização, que acentuava a desigualdade educacional e social, de modo que a compreensão acerca da necessidade de conscientização política indicava que a transformação social e econômica do campo perpassava pela educação. Então, no contexto protagonizado pela luta por reforma agrária do MST, a partir de 1990, começou a nascer o Movimento de Educação do

Campo, buscando uma educação que contemple a identidade própria do povo camponês, partindo do pressuposto de

[...] que os povos do campo não prescindem do direito à igualdade; na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado. A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais e produção da existência (Munari, 2008, p. 2).

Diante disso, comungando com a perspectiva apresentada pelos movimentos sociais populares para a Educação do Campo, Ribeiro (2002, p. 125) expressa que

Nesse movimento, em que as camadas populares criam novas formas de produzir, de conviver e de educar-se, gestam-se também novos conceitos, nos quais o conteúdo, marcado pelas práticas de cooperação e de solidariedade, projeta a emancipação social em sentido mais amplo do que o proposto pelos princípios abstratos de liberdade e igualdade, ampliando-se, assim, o horizonte da educação para além da cidadania burguesa.

Dessa maneira, quando as questões levantadas pelos movimentos começam a ser pensadas, para a construção de uma proposta de educação para o povo do campo, há que se analisar qual o objetivo e a função desta educação e de que forma ela ocorrerá. A proposta é superar a lógica urbanocêntrica e focar no campo e em suas peculiaridades, concebendo uma educação dialógica e emancipatória, conforme define Freire (2020). É a hora em que o povo do campo é ator da própria história, tantas vezes invisibilizada no contexto urbanocêntrico, e vai moldar a educação, com base nas experiências e particularidades camponesas.

No final de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 –, com os princípios e diretrizes gerais que devem orientar o desenvolvimento da educação em todo o país, mas sem abordar, especificamente, as peculiaridades da educação rural ou do campo. Munari (2016), em sua análise acerca da relação do dispositivo legal com a Educação do Campo, destaca aspectos importantes que aparecem como resposta, ainda que genérica, aos anseios dos movimentos sociais do campo.

As questões podem ser percebidas nos artigos 3º, 23 e 27. Entre eles, há a ratificação dos princípios constitucionais de respeito e igualdade e o reconhecimento da diversidade sociocultural, que aparece mais especificada com a seguinte redação – atualizada pela Lei nº 14.191/2021: “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996, art. 3º).

Apenas no artigo 28, a educação para a população rural é contemplada especificamente, porém de forma breve:

Art. 28. 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 das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

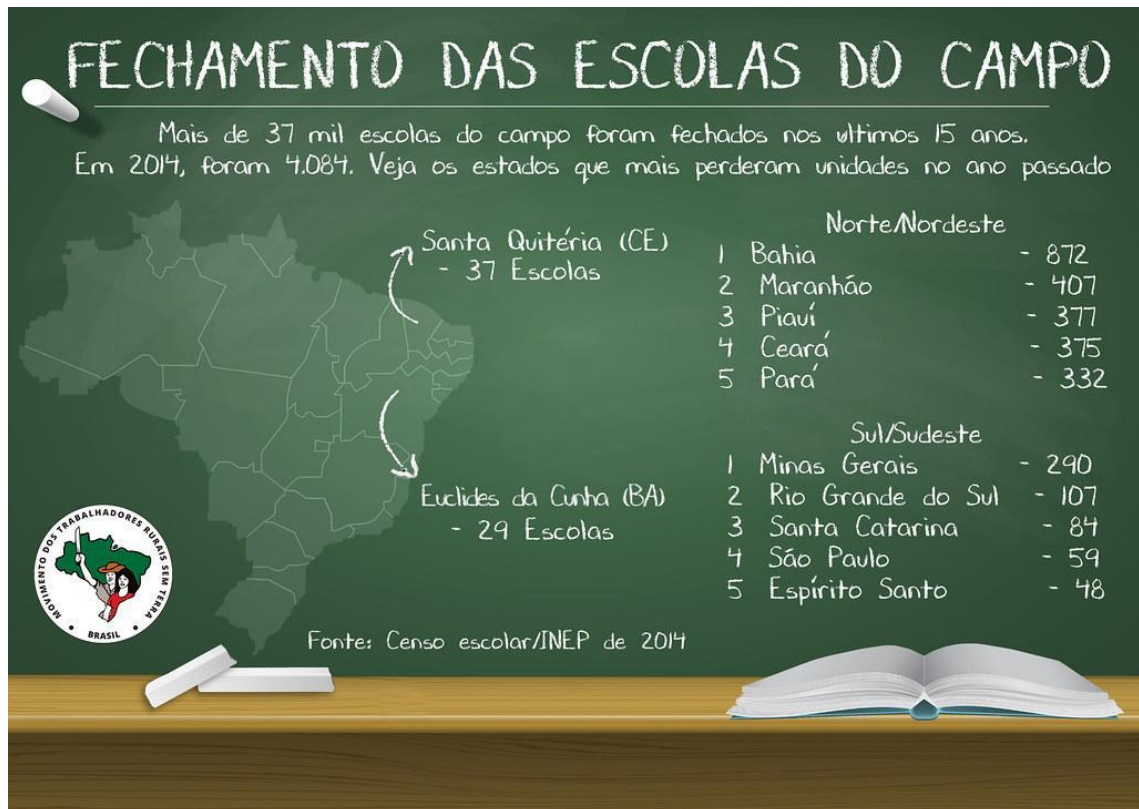
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

O artigo na lei abre espaço para adaptações e implementações locais que considerem as características específicas das áreas rurais, mas não há garantias ou proposições para que a implementação ocorra, além de desconsiderar um aspecto essencial para a discussão da Educação do Campo: a garantia dos direitos sociais expressos na Constituição Federal. É indispensável estar ciente de que, conforme Munarim (2008, 2016) nos alerta, os povos do campo não podem ser privados do direito à igualdade, outrossim, ao preservarem suas identidades próprias, têm direito a um tratamento diferenciado e a educação escolar precisa ser, ao mesmo tempo, universal e adequada às diversidades étnico-culturais e às formas de produção de existência.

Os aspectos contidos na LDBEN são importantes, contudo, dentro da lógica neoliberal, tornam-se insipientes e, muitas vezes, letras mortas, já que, de acordo com a ideologia dominante, a educação oficial nas áreas rurais, quando não é negligenciada, tem sido utilizada como um meio de subordinação estrutural dos povos camponeses (Munarim, 2008, 2016). É válido destacar que, ao longo dos anos, apesar do amadurecimento das discussões acerca da Educação do Campo, o fechamento de escolas nas comunidades rurais é uma realidade ainda vivenciada. Somente no ano de 2014, foram fechadas 4.084 escolas, como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 1 - Fechamento das escolas do campo – 2014



Fonte: Silva (2015).

Apesar da inclusão de uma emenda, em 27 de março do mesmo ano, alterando a LDBEN, na tentativa, ainda tímida, de proteger a existência das escolas do campo, indígenas e quilombolas, o parágrafo único, anexado ao artigo 28, determina que

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. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (Brasil, 1996, art. 28).

O fechamento de escolas é mais uma das ações violentas e desumanas sofridas, cotidianamente, pelos povos do campo. Andressa Pellanda, em entrevista, explica que esse é um problema antigo, que revela uma falta de entendimento, tanto da política educacional quanto da política de ocupação territorial (Manter [...], 2022). Ainda, analisa um fator importante para que os governos optem pelo fechamento e consequente nucleação das escolas do campo: o argumento é que elas, muitas vezes, “custam mais” do que as urbanas, devido à razão professor-aluno, já que, pela quantidade menor de estudantes nas turmas, o número necessário de professores para atender à demanda educacional da escola se converte em um “custo” mais elevado quando comparado a escolas urbanas, que têm turmas com muitos estudantes.

Para visualizar melhor o exposto pela autora, no ano de 2024, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do governo federal, enviou cerca de R\$1.850,00, para as escolas públicas urbanas, e R\$ 5.550,00, para as escolas do campo, indígenas e quilombolas, somado ao valor variável, de acordo com a quantidade de estudantes da escola, o qual corresponde a R\$20,00 por estudante registrado no censo escolar do ano anterior. O objetivo do programa é melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas de educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal (DF), bem como fortalecer a autogestão escolar nos aspectos financeiros, administrativos e didáticos, contribuindo para aumentar os índices de desempenho na educação básica (Brasil, 2024).

Andressa Pellanda ainda afirma que o poder público, muitas vezes, não sabe como lidar com essa situação, para garantir a existência e a adequação das escolas rurais em termos de quantidade e proximidade das casas dos estudantes (Manter [...], 2022). Por essa razão, muitas escolas foram e continuam sendo fechadas. Historicamente, o Brasil se concentrou em torno de grandes centros urbanos, especialmente, no litoral, devido ao modelo colonial de exportação. No entanto, ainda não superamos essa tendência, o que é evidenciado pelo fechamento das escolas rurais e pela prioridade dada pelas políticas aos centros urbanos.

Com isso, analisando de modo imediatista, o fechamento de escolas pode parecer uma solução financeiramente viável para os diferentes governos, embora seja evidente que tal ação se contraponha ao direito à educação, legitimado no art. 6º da Constituição Federal. Contudo, ao ampliar a análise, é possível perceber que, a longo prazo, a manutenção das escolas e outras instituições do estado nas áreas rurais – que são maior parte do território do Brasil – propicia o desenvolvimento humano, social e, inclusive, econômico, em escala local e nacional, contrapondo-se ao histórico de políticas voltadas para os centros urbanos, o que provocou um grande déficit no desenvolvimento das áreas rurais brasileiras.

A redação do parágrafo da LDBEN, destacada anteriormente, não se efetivou com a força esperada para impedir o fechamento de escolas do campo. Diante desse cenário, desde 2015, tramita o Projeto de Lei nº 2.111/2015, de autoria do ex-deputado José Carlos Nunes Júnior (PT-MA), que visa a alterar a referida lei e as normas para o fechamento de escolas do campo, quilombolas e indígenas, dispostas na Portaria nº 391, “para fazer constar a exigência de manifestação do representante do Ministério Público local [...], quando o fechamento for definitivo ou se der por prazo superior a um mês” (Brasil, 2015, p. 1).

Com isso, tanto a redação anterior como a proposição de alteração se configuram como possibilidade de resistência à lógica do capital, que compreende a educação como custo e as escolas do campo como prejuízo, principalmente no contexto de crescimento massivo da

ideologia do agronegócio, o qual concentra terras para a monocultura, com foco na exportação que enriquece a poucos e promove a expulsão de milhares de famílias do campo, camuflados pela divulgação de imagens que distorcem a realidade e de jargões nas mídias como “o agro é pop, o agro é tudo”. Nesse sentido, Caldart (2020) enfatiza um dos perigos acerca do pensamento neoliberal para a Educação do Campo ao afirmar que

Para o agronegócio e seu modelo de “modernização da agricultura” o patamar de exigência de instrução básica já foi sim elevado; mas para poucos trabalhadores e em uma lógica que não precisa de escolas no campo: os aprendizados necessários para trabalhar na agricultura industrial são cada vez menos relacionados à agricultura, ao trabalho na terra e podem ser aprendidos em qualquer escola de qualquer lugar. A ideologia do “somos todos agro”, cada vez mais ostensiva, vai entrando no conjunto da rede “pública”, e quanto mais longe os estudantes estiverem do campo real, da terra viva e de suas comunidades de origem, mais facilmente acreditarão que o “agronegócio é tudo” (Caldart, 2020, p. 7).

Como a autora explicitou, a face do neoliberalismo no campo tem como objetivo transformar o campo em negócio, além de minar e destruir a identidade campesina, o senso de pertencimento à comunidade e a função social da terra, utilizando, além de outros instrumentos de ataque, a educação, para distanciar e alienar crianças, jovens e adultos, tornando-os mais servis e menos protagonistas da própria vida. Com isso, podemos observar que a LDBEN foi uma aproximação, ainda insuficiente com a educação para os povos do campo, especialmente após a tensão gerada pelos dois massacres citados anteriormente (Corumbiara e Eldorado dos Carajás), que pressionava o governo a dar respostas mais concretas aos movimentos sociais do campo e à sociedade, sobre as demandas que envolviam direitos importantes, como o direito à vida, à terra, à educação, entre outros.

Em fevereiro de 1997, o MST realizou a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária, com o intuito de cobrar a punição para os responsáveis pelo massacre de Eldorado dos Carajás e chamar a atenção de toda a sociedade e dos governantes para a problemática da concentração de terras e, também, para a necessidade da reforma agrária no país. Em julho do mesmo ano, aconteceu também o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado na Universidade de Brasília. Através do evento, começou-se a desmistificar a ideia de que o MST só se preocupa com terra e que, segundo João Pedro Stedile, dirigente do MST,

[...] cumpriu um papel interessante, que foi dar um salto de qualidade do ponto de vista orgânico para a importância da educação dentro do movimento. Até para que o próprio militante se convença de que, na guerra, é importante estarmos em todas as frentes de batalha. A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. **A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital** (Stedile; Fernandes, 2005, p. 74, grifo nosso).

No relato de Stedile e Fernandes (2005), fica explícita a importância da educação para os movimentos sociais que lutam pela reforma agrária. A educação se configura como um poderoso instrumento de combate à alienação, à subserviência e à lógica de acumulação do capital. Desse modo, a proposta do movimento é buscar a justiça social e democratizar o acesso ao conhecimento, à terra e aos direitos, e foi exposta no Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, lançado ao final do I Enera, em 1997.

O documento, publicizado em diversas mídias, abordou pontos como: “escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade” (Enera, 1997, p. 1); erradicação do analfabetismo; “respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação” (Enera, 1997, p. 1) para educadoras e educadores; participação ativa nas reflexões e formulação de uma política educacional; além de delinear os anseios do movimento com relação à educação e à escola para os povos do campo. Visto isso, afirmou-se:

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que, para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

[...]

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (Enera, 1997, p. 1).

As reivindicações buscavam inserir, na pauta do governo federal, a elaboração de um programa de educação, para os povos do campo, que enfrentasse o problema do analfabetismo. Nesse contexto, surgiu, em abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), por meio da Portaria nº 10/1998, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Através do Programa, muitos assentados da reforma agrária e camponeses foram beneficiados com o acesso à educação em diversos níveis, desde a alfabetização até o ensino médio, incluindo a formação técnica de nível médio, e cursos superiores de graduação e pós-graduação. Além disso, o programa desempenhou um papel crucial na formação de educadores destinados a atuar nas áreas de assentamento e nas funções de coordenadores locais

como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias, promovendo a Educação do Campo.

Por esse viés, cabe citar a Marcha das Margaridas, organizada pela Contag e protagonizada por cerca de 20 mil trabalhadoras rurais, ocorrida em agosto de 2000, inaugurando a primeira década do século XXI. A Marcha expôs o impacto do modelo neoliberal adotado pelos governos brasileiros desde o governo de Sarney, o que gerou “crescimento assustador dos níveis de desemprego, miséria e exclusão social” (CMM, 2000, p. 2) e, especialmente no campo brasileiro, onde se perpetua a concentração de terras, enfatizou-se a exploração inadequada dos recursos naturais e da mão de obra, bem como discriminação contra as mulheres.

A Marcha denunciou, ainda, que o programa de reforma agrária do governo de Fernando Henrique Cardoso transferiu a responsabilidade das atribuições do Estado para o mercado, descentralizou as ações para os estados e municípios; unificou as linhas de crédito para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária, retirou dos assentados conquistas históricas importantes ao impor custos reais aos financiamentos da compra de terras, investimentos e créditos, além da tentativa de enfraquecimento da ação dos movimentos sociais que atuam no campo (CMM, 2000, p. 6). Assim sendo, os poucos recursos destinados para melhorias nas condições de vida dos assentados impediam o acesso a direitos sociais como saúde e educação.

No que tange à educação, as trabalhadoras rurais apontaram a ausência de um Sistema Educacional Integrado que assegurasse os diversos níveis de escolarização e “que atenda às necessidades de formação escolar e profissional da população rural” (CMM, 2000, p. 16). Ademais, destacaram a ausência de uma abordagem de gênero nos currículos brasileiros, a presença estereotipada da mulher e a invisibilização de personagens femininas nos livros didáticos.

Após essas análises, o texto-base da Marcha dedicou uma página a reivindicações acerca da educação: manutenção das experiências educativas das Escolas Família Agrícola e Casas Família Rural pelo poder público, sem comprometer a autonomia administrativa, estrutura e forma de funcionamento destas escolas, com a participação dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, através dos conselhos escolares; ampliação do programa de permanência conjugada à oferta de cursos de alfabetização, capacitação profissional e alocação de mão-de-obra para adultos das famílias contempladas pelo programa; eliminação de todo tipo de estereótipos de gênero, raça e etnia dos conteúdos curriculares, livros didáticos e TV Escola, garantia de creches e pré-escolas em tempo integral para crianças até seis anos; capacitação de profissionais da educação para a transversalização de temas como gênero, raça, etnia,

sexualidade, orientação sexual e direitos humanos; promoção da convivência igualitária entre todas as pessoas e o combate a qualquer forma de preconceito e discriminação nos espaços escolares (CMM, 2000).

Em resposta à luta dos movimentos sociais do campo, provocadas pelo artigo 28 da LDBEN, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apresentam a seguinte redação, demarcando a importância do termo campo:

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 da sociedade humana (Brasil, 2001, p. 1).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dá indícios da construção de um novo paradigma para a educação dos povos do campo. Segundo Munarim (2011), o texto é pautado nas seguintes categorias: universalização, diversidade, formação dos professores e organização curricular, sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável e gestão democrática e controle social.

Vale ressaltar que, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criada, em 2004, por demanda dos movimentos sociais, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) – anteriormente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) –, ligada ao Ministério da Educação (MEC), visando a implementar políticas educacionais que contemplassem e respeitassem a diversidade cultural, alcançando também as escolas em espaços rurais e assentamentos. Dentro da referida Secretaria, havia quatro Diretorias: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE); Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais (DPECIRER); Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Ainda, aborda a validação do conceito de Educação do Campo, bem como se apresenta como um instrumento importante para o enfrentamento do fechamento das escolas, para a regulação do transporte escolar, quando

necessário, e, ainda, no que se refere ao estímulo para a construção de novas escolas do campo (Brasil, 2008).

Acerca do Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e acerca do Pronera, Munarim (2011, p. 56) afirma que

[...] é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais que as resoluções do CNE que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivos – das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente.

O autor também destaca que,

[...] ao dispor sobre o Pronera como parte de seu conteúdo essencial, o Decreto eleva esse programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária (Munarim, 2011, p. 56-57).

A concentração de terras, o aumento da desigualdade social, a violência no campo e as novas relações de trabalho nesses territórios refletem o projeto de sociedade que se delinea a partir do capitalismo em sua fase neoliberal, colocando no centro do debate educacional a Educação do Campo, sendo que ela se apresenta como um instrumento de resistência dos povos camponeses. Assim, a situação de confronto entre diferentes visões e estratégias de produção e reprodução da vida no campo está envolvendo as metas da educação e desafiando as escolas rurais a redefinirem seu papel na sociedade no século XXI.

Diante disso, faz-se necessário tomar uma decisão fundamental: colocar as escolas a serviço das exigências do capital na agricultura, reduzindo a formação e fechando escolas nas áreas rurais ou envolver essas instituições na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecendo a relação entre agroecologia e luta pela transformação do sistema social, o que exige um trabalho em prol do desenvolvimento integral do ser humano (Caldart, 2020).

Visto isso, o debate deve ser pautado e demarcado pela luta para a efetivação do que está previsto para a educação brasileira: a garantia do acesso à escolarização pública, gratuita e de qualidade para todos, nos diversos níveis, condições de continuidade e permanência, sem esquecer que

Tratar da Educação do Campo é propiciar a reflexão sobre aspectos daquela realidade, muitas vezes esquecidos nas escolas em geral e quase sempre deixados à margem nas escolas localizadas no espaço urbano. Na academia pouco se fala em Educação do Campo. A didática, prática de ensino e os estágios curriculares são disciplinas orientadas para as discussões da realidade urbano-industrial, deixando à margem o debate sobre a realidade brasileira e

nela as relações sociais que caracterizam o campo. Não se trata de uma reflexão sobre a dicotomia campo e cidade; é uma reflexão sobre a educação necessária à classe trabalhadora e sobre as desigualdades que caracterizam o país, 12^a [atualmente 10^a] economia mundial. A localização da escola não é a questão central, mas sim os conteúdos da identidade e da cultura dos camponeses e dos trabalhadores rurais (Souza, 2006, p. 23-24).

Há pouco mais de duas décadas, os povos camponeses abriram espaço para a luta pela demarcação de políticas públicas que considerem, respeitem e valorizem a diversidade. Desde então, algumas conquistas foram realizadas. Porém, as discussões mais recentes no cenário educacional brasileiro tendem a “unificar” o currículo, o ensino e a educação brasileira, integrando a diversidade como algo acessório, a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDBEN e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio.

Sobre isso, Freitas (2012, p. 389) nos revela um pertinente questionamento: “Quais as consequências para a formação da juventude?”. O autor nos sinaliza acerca do caminho que vem sendo delineado para a educação: “a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (Freitas, 2012, p. 389).

Ainda, apresenta as contribuições de Saviani (1986) ao explicitar que uma consequência é a redução no currículo escolar, com um foco exagerado nas disciplinas de exames, e negligenciando outras áreas igualmente importantes para a formação dos jovens. Essa abordagem é justificada pela promessa de que, se os alunos dominarem as habilidades básicas, podem progredir para níveis mais avançados de formação no futuro.

No entanto, é amplamente reconhecido que os jovens mais pobres dependem principalmente da escola para aprender. Sendo assim, se sua experiência escolar se limitar apenas às habilidades básicas, sua formação ficará comprometida (Freitas, 2012). Nessa perspectiva, Freitas (2012, p. 389-340) explica que

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico.

Ainda, um outro ponto digno de atenção no atual contexto sociopolítico e educacional é o aparecimento da agricultura no cenário neoliberal, na perspectiva do agronegócio, “o que acabou potencializando a marginalização da agricultura camponesa, da reforma agrária e de uma gama de políticas sociais que deveriam ser focalizadas nesses sujeitos” (Faleiro; Farias,

2017, p. 30) e caminhou na direção contrária ao avanço apontado pelo Decreto Federal nº 7.352/2010 ao valorizar o Pronera. Tal ponto, portanto, está diretamente relacionado à questão da função social da terra, tão cara aos movimentos sociais do campo.

No contexto da questão agrária, a expressão “função social” tem um sentido crítico direto: denunciar que a terra, na lógica da propriedade privada e do negócio, não cumpre uma função social, quer dizer que não é trabalhada em benefício das pessoas, de todo povo, mas apenas dos donos do capital e em uma lógica de esgotamento da vida da terra que exacerba a “necessidade” de expropriar novos territórios. Essa crítica é fundamento da luta pela reapropriação social da terra por quem nela trabalha e pode fazê-lo sem comprometer as finalidades genuínas da agricultura e o futuro da humanidade. Recoloca a questão do papel dos camponeses na sociedade e nos processos de transformação do sistema social (Caldart, 2020, p. 6).

Porém, não é possível promover a transformação do sistema social se a educação, peça importante do processo, é atacada de tantas maneiras cotidianamente, seja através de reformas, do fechamento de escolas, da expulsão do povo camponês, com a tomada da terra e destruição dos ecossistemas pelo agronegócio, hidronegócio e mineração, ou da falta de investimentos e ações estatais, em decorrência do processo de descentralização das responsabilidades. O MST, em sua carta ao povo brasileiro, defende a criação de um programa que abarque tanto a educação quanto a cultura, com amplitude capaz de dar oportunidades a todas as pessoas, especialmente aos jovens; erradicar o analfabetismo; ofertar todas as formas de escolarização no interior do país e que possa, concomitantemente, preservar e fomentar as manifestações e expressões culturais do povo (MST, 2022).

Contudo, no decorrer desta seção, pudemos perceber que os desafios que envolvem a política de Educação do Campo não se restringem às questões educacionais. Eles estão relacionados à luta pelo direito à terra (reforma agrária), à vida (extinção da violência no campo) e ao trabalho (em sua dimensão ontológica), aspectos que impactam diretamente na cidadania dos povos camponeses.

Diante disso, na próxima seção, apresentaremos os aspectos teóricos metodológicos que deram contorno a esta pesquisa e possibilitaram o diálogo entre as diversas leituras e o contexto pesquisado. Além disso, apoiaram as reflexões e novas formas de ler e enxergar a realidade do campo.

3 EXPLORANDO CAMINHOS: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

A presente seção aborda os aspectos teórico-metodológicos fundamentais para satisfazer os objetivos propostos nesta pesquisa. Aqui, são apresentados os conceitos e fundamentos teóricos que sustentam a escolha pelo método de pesquisa, bem como as abordagens e estratégias metodológicas adotadas para a análise documental. Além disso, são discutidas as vantagens e desafios inerentes ao percurso metodológico, ressaltando sua relevância como uma ferramenta valiosa para a compreensão do fenômeno estudado. A seção foi dividida, didaticamente, em tópicos que explicitam as etapas de desenvolvimento do estudo.

3.1 SEGUINDO O RASTRO DO OBJETO DE PESQUISA

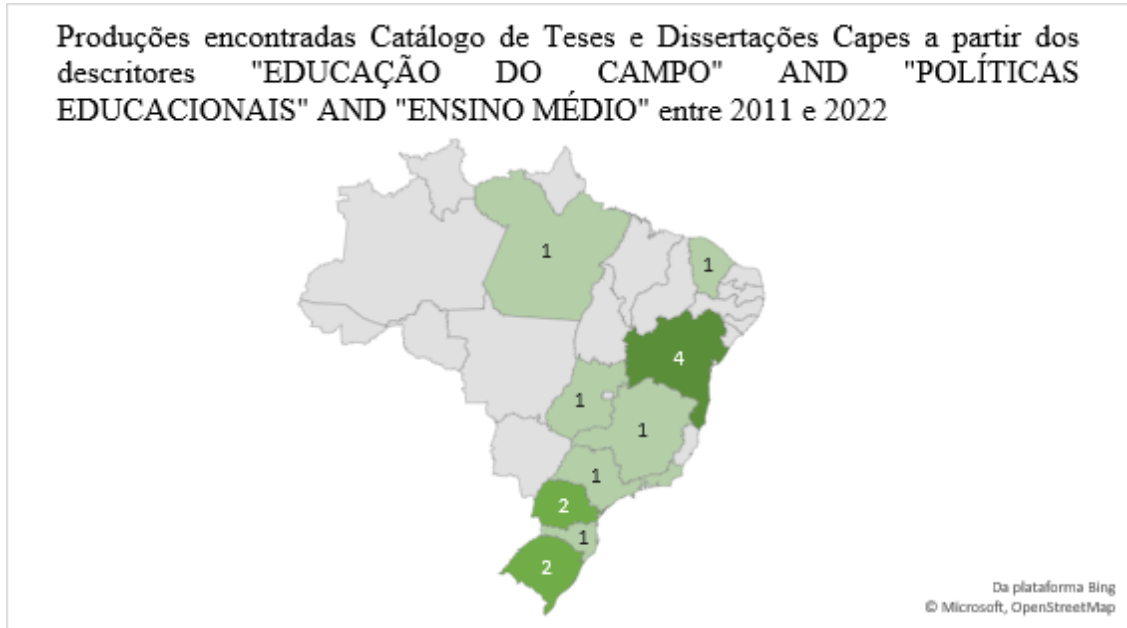
Realizamos um levantamento inicial nas produções acadêmicas em quatro bases de dados – Catálogo de Teses e Dissertações Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Portal de Periódicos Capes, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Para isso, foram utilizados os descritores “Educação do Campo” e “políticas educacionais” e “ensino médio” – que, mesmo não sendo uma categoria de análise, configurou-se como tema de interesse, por ser a etapa de ensino na qual a escola atua – e “políticas de Educação do Campo” – através do qual foi possível alcançar uma visão mais ampliada acerca do que vem sendo produzido nos últimos dez anos sobre a Educação do Campo e os desdobramentos das pautas dos movimentos sociais do campo em políticas públicas.

3.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Na busca pelos trabalhos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” *and* “políticas educacionais” *and* “ensino médio”, foram encontrados 15 trabalhos, sendo 13 dissertações e duas teses. Ao localizar as produções, a partir do recorte temporal estabelecido, o ano com maior número de publicações foi 2018, concentrando cinco delas; seguido por 2014, com três publicações. Nos anos 2011, 2012, 2015 e 2016, não há registro de produções.

Com relação ao espaço, as regiões Nordeste e Sul se destacam com cinco produções cada, seguidas da região Sudoeste com três. Nas demais regiões, há apenas uma produção no período de recorte escolhido, conforme detalhado na Figura 2. Dos 15 trabalhos encontrados, apenas três foram selecionados após a leitura dos resumos, por se aproximarem da proposta de pesquisa e se mostrarem pertinentes para o embasamento teórico (Quadro 1).

Figura 2 - Produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” and “políticas educacionais” and “ensino médio”, entre os anos 2011 e 2022



Fonte: elaboração própria (2022).

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” and “políticas educacionais” and “ensino médio”, entre os anos 2011 e 2022

(continua)

DESCRITORES “EDUCAÇÃO DO CAMPO” AND “POLÍTICAS EDUCACIONAIS” AND “ENSINO MÉDIO”			
TIPO/TÍTULO/ANO	AUTORES	RESUMO/OBJETIVOS	PONTOS DE APROXIMAÇÃO
DISSERTAÇÃO: O CAMPO NA ESCOLA: (DES)ENCONTROS ENTRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E POLÍTICA EDUCACIONAL/ 2018	Greti Aparecida Pavani	O objetivo da pesquisa é compreender como a escola de ensino médio do campo incorpora e textualiza em seu PPP, a política de Educação do Campo.	Aproxima-se da pesquisa por conta da análise do PPP.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” *and* “políticas educacionais” *and* “ensino médio”, entre os anos 2011 e 2022

(conclusão)

DESCRITORES “EDUCAÇÃO DO CAMPO” <i>AND</i> “POLÍTICAS EDUCACIONAIS” <i>AND</i> “ENSINO MÉDIO”			
TIPO/TÍTULO/ANO	AUTORES	RESUMO/OBJETIVOS	PONTOS DE APROXIMAÇÃO
TESE: A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA REPUBLICANA DE NAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO/ 2018	Naira Estela Roesler Mohr	O objetivo central deste trabalho é analisar as políticas de educação do campo no Brasil, na perspectiva do direito universal ao acesso educacional em consonância com a construção de um projeto republicano de sociedade.	Aproxima-se da pesquisa por refletir acerca da educação do campo como direito social atrelada ao nosso modelo de sociedade e seus princípios.
DISSERTAÇÃO: O ENSINO MÉDIO PARA OS JOVENS DO CAMPO NA REGIÃO DE UBERLÂNDIA – MG/ 2019	Michele Maria Da Silva	O objetivo da pesquisa que foi compreender o ensino médio para os jovens do campo da região de Uberlândia-MG, mediante as orientações normativas previstas nas políticas de educação básica para as escolas do campo e aquilo que sinaliza as produções acadêmicas sobre o tema.	Aproxima-se da pesquisa por se debruçar no estudo sobre o ensino médio proposto e ofertado aos jovens do campo, ainda que o contexto seja diferente do município de Antônio Cardoso, onde localiza-se a escola pesquisada.

Fonte: elaboração própria (2022).

3.1.2 Portal de Periódicos Capes

Na busca pelos trabalhos acadêmicos na base de dados Periódicos Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” *and* “políticas educacionais” *and* “ensino médio”, foram encontrados 87 trabalhos. Após aplicar o filtro, excluindo os idiomas inglês e espanhol, restaram 27 artigos. Ainda, ao localizar as produções conforme o recorte temporal, em 2011 e 2013 não há registro de produções, estando o maior número de publicações entre 2015 e 2021, totalizando 25 produções distribuídas ao longo dos anos, conforme Figura 3.

Figura 3 - Linha do tempo das 25 produções, publicadas entre 2015 e 2021



Fonte: elaboração própria (2022).

Dos 25 trabalhos encontrados, apenas dois foram selecionados após a leitura dos resumos, por se aproximarem da proposta de pesquisa e se mostrarem pertinentes para o embasamento teórico (Quadro 2). Muitas das produções encontradas seguiam por outras políticas educacionais, como aquelas voltadas para a educação inclusiva.

Quadro 2 - Levantamento bibliográfico na base de dados Periódicos Capes, a partir dos descritores “Educação do Campo” *and* “políticas públicas” *and* “ensino médio”, entre os anos 2011 e 2022

DESCRITORES “EDUCAÇÃO DO CAMPO” AND “POLÍTICAS EDUCACIONAIS” AND “ENSINO MÉDIO”			
TÍTULO/ANO	AUTORES	RESUMO/OBJETIVOS	PONTOS DE APROXIMAÇÃO
POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO/ 2015	Carla Baraldi Artoni Vantini, Cláudia Souza Passador, Mirna de Lima Medeiros	Neste trabalho, objetiva-se relacionar a evolução dos modelos de gestão pública brasileira e das políticas públicas educacionais com as da educação do campo no Brasil.	Apoiará as reflexões acerca das políticas públicas voltadas para a educação do campo no contexto brasileiro.
POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL : APONTAMENTOS SOBRE AS REFORMAS A PARTIR DE 1990/ 2020	Andrezza M. B. Do N. Tavares, Fábio Alexandre Araújo Santos, Luiz Antônio da Silva Santos	O presente artigo propõe um estudo bibliográfico sobre Políticas Públicas em Educação no campo da Educação Profissional, em um recorte temporal a partir da década de 1990 até o presente momento.	Análise do referencial bibliográfico que norteia o pensamento sobre as Políticas Públicas, Educação Escolar e Educação Profissional. Embora aborde a questão da educação profissional, colabora com a análise acerca das políticas públicas.

Fonte: elaboração própria (2022).

3.1.3 Scientific Electronic Library Online

As buscas na plataforma SciELO percorreram um caminho diferente, já que, ao colocar os descritores “Educação do Campo” *and* “políticas educacionais” *and* “ensino médio”, não

foram encontradas produções, diante do recorte temporal de 2011 a 2022 e no idioma português. Além disso, retirando as aspas, resultam em apenas três trabalhos, sendo que um deles aparece duas vezes, reduzindo a quantidade para dois. Entre esses dois artigos, apenas um possuía correlação com a temática da pesquisa (Quadro 3).

Com isso, ao utilizar o descritor “políticas de Educação do Campo”, nenhum trabalho foi encontrado, mas, retirando os filtros, encontramos um trabalho anterior a 2011. Ao utilizar os descritores “Educação do Campo” *and* “política educacional”, foram encontrados quatro artigos, dentre os quais somente dois apresentaram relevância para a temática da pesquisa (Quadro 3).

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico na base de dados SciELO, a partir dos descritores Educação do Campo *and* políticas educacionais *and* ensino médio, “políticas de Educação do Campo” e “Educação do Campo” *and* “política educacional”, entre os anos 2011 e 2022

(continua)

DESCRITORES “EDUCAÇÃO DO CAMPO” AND “POLÍTICAS EDUCACIONAIS” AND “ENSINO MÉDIO”			
TÍTULO/ANO	AUTORES	RESUMO/ OBJETIVOS	PONTOS DE APROXIMAÇÃO
O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?/2018	Geraldo Leão	O artigo aborda traços recorrentes do ensino médio brasileiro com o objetivo de refletir sobre a proposta de sua reestruturação contida na Lei 13.415/17.	Embora não trate da temática da educação do campo, aproxima-se da pesquisa porque a escola escolhida como unidade de análise é uma escola piloto na implantação do Novo Ensino Médio.
DESCRITOR “POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO”			
DAS POLÍTICAS AO COTIDIANO: ENTRAVES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO ALCANÇAR AS ESCOLAS NO RURAL /2010	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	O presente artigo visa a trazer para o debate os questionamentos em torno da viabilidade das políticas de educação do campo nos territórios do rural brasileiro.	Não apresenta relação direta com o ensino médio, porém propõe uma discussão acerca da implementação das políticas de educação do campo.

Quadro 3 - Levantamento bibliográfico na base de dados SciELO, a partir dos descritores Educação do Campo *and* políticas educacionais *and* ensino médio, “políticas de Educação do Campo” e “Educação do Campo” *and* “política educacional”, entre os anos 2011 e 2022

(conclusão)

TÍTULO/ANO	AUTORES	RESUMO/ OBJETIVOS	PONTOS DE APROXIMAÇÃO
DESCRITORES “EDUCAÇÃO DO CAMPO” AND “POLÍTICA EDUCACIONAL”			
RAZÕES PARA MUDAR O MUNDO: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONTRIBUIÇÃO DO PRONERA /2017	Bernardo Mançano Fernandes, Rebecca Tarlau	Neste artigo, analisamos este Programa em escala nacional e discutimos o enfrentamento desses dois paradigmas que disputam as políticas educacionais para o campo.	O debate proposto é sobre o modelo neoliberal de educação e a proposta de educação do campo expressa no PRONERA.
EDUCAÇÃO DO CAMPO, DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCACIONAIS / 2012	Maria Antônia de Souza	O objetivo deste texto é caracterizar a gênese da prática e concepção da educação do campo, atentando para a concentração da terra e da propriedade como elementos estruturais geradores de desigualdade social.	É importante abordar a questão da terra, da desigualdade social para compreender a proposta de educação do campo.

Fonte: elaboração própria (2022).

3.1.4 BDTD da Universidade Estadual de Feira de Santana

As buscas na plataforma da Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Feira de Santana se deram utilizando o descritor “Educação do Campo” *and* “política educacional” *and* “ensino médio”, sem a necessidade de recorte temporal ou idiomático, mas utilizando os filtros “assunto”, “contém” e “educação do campo”. A pesquisa resultou em 28 trabalhos, sendo 18 ligados ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e dez de outros programas: Mestrado Profissional em Planejamento Territorial (um), Mestrado Profissional em Astronomia (um), Mestrado em Engenharia Civil e Ambiental (dois), Mestrado em Computação Aplicada (um), Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos (um) e Mestrado

Acadêmico em Desenho Cultura e Interatividade (dois). Destes 28 artigos, apenas seis tinham correlação com conceitos presentes na pesquisa.

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico na base de dados BDTD da UEFS, a partir dos descritores Educação do Campo *and* política educacional *and* ensino médio, utilizando os filtros “assunto”, “contém” e “Educação do Campo”, entre os anos 2011 e 2022

(continua)

DESCRITORES EDUCAÇÃO DO CAMPO AND POLÍTICA EDUCACIONAL AND ENSINO MÉDIO			
TIPO/TÍTULO/ANO	AUTORES	RESUMO/ OBJETIVOS	PONTOS DE APROXIMAÇÃO
DISSERTAÇÃO: A TERRITORIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: VELHAS QUESTÕES, NOVOS OLHARES/ 2018	Clóvis Costa dos Santos	Tem como objetivo geral, busca-se compreender em que medida a concepção teórico-empírica da Educação do Campo contribui na conformação do território e territorialidades camponesas a partir das escolas do campo no município de Santa Inês - Ba.	A dissertação se aproxima da proposta ao trazer para o debate a Educação do Campo enquanto território de disputa e analisar as relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista.
DISSERTAÇÃO: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO PROAÇÃO II: LIMITES E POSSIBILIDADES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO/ 2014	Andréa Maria Brandão Meireles	Essa dissertação avalia os limites e possibilidades do curso de pedagogia ofertado no programa de formação de professores em exercício, no PROAÇÃO II.	As reflexões apresentadas na dissertação, ainda que voltadas para o contexto específico de um programa de formação de educadores (PROAÇÃO), podem auxiliar nas análises que proponho acerca da concepção e da efetivação da proposta de Educação do Campo.

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico na base de dados BDTD da UEFS, a partir dos descritores Educação do Campo *and* política educacional *and* ensino médio, utilizando os filtros “assunto”, “contém” e “Educação do Campo”, entre os anos 2011 e 2022

(continua)

DESCRITORES EDUCAÇÃO DO CAMPO AND POLÍTICA EDUCACIONAL AND ENSINO MÉDIO			
TIPO/TÍTULO/ANO	AUTORES	RESUMO/ OBJETIVOS	PONTOS DE APROXIMAÇÃO
DISSERTAÇÃO: O LUGAR DO CAMPO NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA NO IF BAIANO – CAMPUS CATU/ 2014	Luciane Ferreira de Abreu	Tem como objetivo analisar a proposta de formação do Técnico em Agropecuária no IF Baiano - Campus Catu, no período de 2006 a 2012, à luz dos debates da Educação Profissional e da Educação do Campo.	O debate da dissertação se aproxima da pesquisa por trazer a relação do Ensino Médio com Educação do Campo, embora se situe na análise de um Ensino Médio profissionalizante.
DISSERTAÇÃO: A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM FEIRA DE SANTANA: ENTRE O DIZER E O FAZER/ 2014	Rosângelis Rodrigues Fernandes Lima	Analisa a questão da Educação do Campo, bem como o papel da política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana, numa escola municipal da comunidade da Matinha dos Pretos. Buscou-se desvendar o significado do que se entende por educação enquanto processo de humanização, de formação humana, para entender a Educação do Campo.	Discussão próxima da proposta de pesquisa no que tange a análise da implementação da política pública de Educação do Campo.
DISSERTAÇÃO: “VENTO DA MEIA-NOITE”, LIÇÕES AO AMANHECER: A FORMAÇÃO DA JUVENTUDE CAMPONESA NA REFAISA – BA/ 2013	Georgia Oliveira Costa Lins	Este trabalho discute como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) concebem o Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante e os elementos que colaboram na construção dos projetos profissionais dos estudantes destas instituições.	O debate se aproxima da pesquisa por tratar do Ensino Médio para a juventude camponesa, embora se situe na análise de um Ensino Médio profissionalizante.

Quadro 4 - Levantamento bibliográfico na base de dados BDTD da UEFS, a partir dos descritores Educação do Campo *and* política educacional *and* ensino médio, utilizando os filtros “assunto”, “contém” e “Educação do Campo”, entre os anos 2011 e 2022

(conclusão)

DESCRITORES EDUCAÇÃO DO CAMPO AND POLÍTICA EDUCACIONAL AND ENSINO MÉDIO			
TIPO/TÍTULO/ANO	AUTORES	RESUMO/ OBJETIVOS	PONTOS DE APROXIMAÇÃO
DISSERTAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – A MÁSCARA DO CONFORMISMO NA EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL/ 2017	Carolina Ramos Helena	A BNCC como objeto central de análise uma vez que este documento encontra-se em elaboração e discussão. Orientado pelo materialismo histórico e dialético, tivemos por objetivo geral analisar os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação, partir da crítica às categorias de Política para o Novo Milênio, cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.	O estudo colabora com pesquisa à medida que faz o debate acerca da BNCC, documento intimamente relacionado à implementação da reforma do Ensino Médio.

Fonte: elaboração própria (2022).

De modo geral, nas bases visitadas, há muitas publicações acerca da Educação do Campo, tangenciando aspectos diversos, como a formação de professores – inicial e continuada –, multisseriação, entre outros, o que demonstra que, apesar de as discussões sobre a temática serem relativamente recentes, o campo de pesquisa vem se consolidando. Ao visitar as referências utilizadas pelos autores e autoras levantados na busca, percebemos a influência das teorias críticas nas reflexões, confirmando a importância de compreender a Educação do Campo como uma maneira de enfrentamento ao modo de vida e modelo de educação da sociedade capitalista, desenvolvendo o debate a partir de reflexões sobre a desigualdade social. Ainda, nas referências de muitos trabalhos apareceram autores conhecidos nos estudos de Educação do

Campo, como Roseli Caldart, Mônica Castagna Molina, Maria Antônia de Souza, Miguel Arroyo e Antônio Munarim.

Entre os trabalhos encontrados, há um número razoável de publicações que se debruçam sobre a implementação das políticas de Educação do Campo, tanto em contextos de escolarização básica como em nível superior, através de análises documentais, estudos de caso, entre outras metodologias. Porém, não foram localizadas produções que fizessem reflexão acerca do processo de transição de uma escola de ensino médio da rede pública estadual para escola do campo, no contexto de implementação da Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017.

Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa somará com as produções já existentes, dando robustez às discussões sobre a temática da Educação do Campo. Ademais, acrescentará um novo tópico de análise que é vivenciado internamente em diversas escolas: a transição do reconhecimento como escola do campo para efetivação das políticas públicas.

3.2 RAÍZES DO SABER: CONCEITOS QUE DEMARCAM O CAMPO DA PESQUISA

No que concerne à abordagem teórica, o etnoestudo é pautado no campo de estudos críticos da Educação do Campo, a partir da Teoria Social Crítica. Esta “apresenta-se como um importante instrumento que respalda a investigação científica na área de ciências sociais aplicadas, quando se deseja refletir sobre o contexto societário, enquanto um emaranhado de relações dinâmicas e relacionadas entre si” (Marcondes; Toledo, 2014, p. 179).

Paludo (2018, p. 4) denomina como “um fazer científico engajado com processos de emancipação humana, cujo horizonte mais amplo é a transformação do modo de produção capitalista, uma vez que, nele, não há possibilidade de se chegar a uma sociedade emancipada”. Com isso, a teoria está diretamente ligada à ideia de *práxis*, apresentada por Freire (2020, p. 52) como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”

Sem isso, não é possível superar as contradições, o que corrobora com as palavras de Mészáros (2008, p. 25) ao afirmar que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Isso, pois os processos educacionais e os processos sociais de reprodução mais abrangentes estão imbricados, e, se não há uma mudança no modo de reprodução da sociedade como um todo, os ajustes que forem feitos serão apenas correções da ordem já estabelecida.

Tonet (2012) chama a atenção para os dois caminhos que podem trilhar a produção do

conhecimento científico, um cuja compreensão da realidade social é manipulatória (teoria social burguesa) e o outro que permite uma compreensão “radicalmente crítica da realidade” (teoria social crítica), e está diretamente ligada à *práxis* freireana. “A teoria social burguesa tem um caráter essencialmente conservador. Não necessariamente no sentido político, mas no sentido de pensar todos os fenômenos sociais no interior desta ordem social, sem visualizar a possibilidade de sua superação” (Tonet, 2012, p. 4).

Será do interesse da classe trabalhadora a busca pelo segundo caminho, que possibilitaria compreender a realidade social como resultado exclusivo da ação humana. Este é o caminho da produção de uma teoria social radicalmente crítica, isto é, que, partindo dos fundamentos da vida social apreende a possibilidade de uma transformação também radical. Crítica radical e transformação radical (revolução) são duas características indissociáveis dessa teoria (Tonet, 2012, p. 4).

Sendo assim, o esforço feito foi para que a produção do conhecimento relacionado à Educação do Campo fosse construída através de análises acerca de categorias como “luta de classes”, “contradições”, “exploração”, entre outras. Desse modo, objetivou-se compreender “a realidade social como totalidade e, portanto, de intervir para transformá-la integralmente” (Tonet, 2012, p. 4), reconhecê-la como um processo aberto e transitório e “voltar seu olhar crítico e analítico para a compreensão do contexto enquanto contínuo movimento” (Marcondes; Toledo, 2014, p. 181).

Sem perder de vista a Educação do Campo, em sua dimensão de política educacional, e com o intuito de qualificar as análises e reflexões desta pesquisa, tomaremos como base a abordagem apresentada por Mainardes e Tello (2016). Os autores apresentam o enfoque das epistemologias da política educacional (EEPE), que incentiva a prática da vigilância epistemológica através de três componentes analíticos: a perspectiva epistemológica – perspectiva teórica; o posicionamento epistemológico – posicionamento político e o enfoque epistemológico - modo como se constrói metodologicamente a pesquisa a partir dos componentes anteriores (Tello, 2012 *apud* Mainardes; Tello, 2016).

No que concerne aos procedimentos metodológicos, este estudo se aproximou da abordagem qualitativa, por buscar compreender o processo de transição vivenciado pela comunidade escolar na construção de uma proposta político-pedagógica que alcance os anseios da população campesina. Nesse sentido, Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 57) explicam que “os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte”. Essa abordagem permite investigar questões complexas, como as que envolvem questões educacionais sob a lente da

Educação do Campo, as quais não podem ser entendidas apenas por meio de métodos quantitativos tradicionais e que necessitam de uma compreensão holística e contextualizada.

O projeto inicial desta pesquisa previa uma etapa de coleta de dados, através da aplicação de questionário impresso, visando a mapear o perfil socioeconômico, educacional e cultural de todos os segmentos da comunidade escolar e, posteriormente, ocorreria a realização de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de perceber e analisar a compreensão da comunidade escolar acerca da mudança de *status* institucional – “do campo” – e os possíveis impactos dela advindos. Consideramos que os sujeitos seriam parte de grande relevância nesta pesquisa, já que a proposta inicial foi perceber o impacto da política educacional no cotidiano da escola e na vida da comunidade, através daqueles que são atravessados, cotidianamente, pela política de Educação do Campo.

Entretanto, para a realização destas etapas, a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEFS era necessária. Por isso, em outubro de 2022, o projeto foi submetido à apreciação ética e, em novembro do ano seguinte, após alguns pareceres com pendências e a realização dos ajustes solicitados, a pesquisa ainda não havia atendido a todos os requisitos impostos pelo Comitê para iniciar o trabalho de campo. Com isso, foi preciso retirar o projeto da apreciação ética e repensar a coleta dos dados, objetivando obedecer aos prazos do programa de pós-graduação.

Após esse imprevisto, necessitou-se definir uma nova metodologia de pesquisa. Então, optamos por utilizar a pesquisa documental, que permitiu conhecer os caminhos percorridos para o reconhecimento da escola como escola do campo, através das pegadas deixadas nos documentos da instituição. Conforme Lima Junior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021), este método de pesquisa objetiva extrair, utilizando métodos e técnicas de análise, informações contidas nos documentos, visando a compreender um fenômeno.

Desse modo, Flick (2009) destaca que, em uma pesquisa documental, é essencial que o pesquisador perceba os documentos como meios de comunicação, visto que sua criação é permeada por algum propósito, visa a uma finalidade e são destinados ao acesso por outras pessoas. Assim, enfatiza a importância de compreender quem os produziu, qual era o seu propósito original, para quem foram elaborados, a intenção de sua criação, e que não devem ser tratados apenas como depósitos de informações. Além disso, devem ser reconhecidos como uma forma de contextualizar a informação, e analisados como instrumentos comunicativos, cuidadosamente desenvolvidos para apresentar versões dos eventos.

De modo semelhante, Evangelista (2012) enfatiza que os documentos são o resultado de um processo de seleção de informações, avaliações, análises, tendências, recomendações e

proposições. Eles refletem e surgem de uma interação de intenções, valores e discursos, são moldados pelo contexto histórico e, ao mesmo tempo, contribuem para a sua formação. Portanto, ao lidar com política, é crucial entender que os documentos não revelam as intenções genuínas de seus autores nem capturam a totalidade da “realidade”.

Mainardes (2018) chama atenção sobre as limitações nas pesquisas relacionadas às políticas educacionais no Brasil, que, em grande parte, focam em situações concretas e específicas, bem como geram resultados pouco reflexivos, com conceitualizações fracas e descrições empíricas imprecisas ou ambíguas. Diante disso, a EEPE se debruça sobre a importância do conhecimento metódico e sistemático que se produz de um modo científico e se apresenta como importante ferramenta para dar robustez e superar a mera descrição do contexto ou situação pesquisada. Assim, compreendendo que nenhuma metodologia é neutra, é importante que a escolha da metodologia esteja alinhada e reflita a perspectiva teórica e o posicionamento político.

O esforço empreendido ocorreu, conforme sugere Evangelista (2012), com o intuito de interagir com os documentos, sem perder de vista que eles são fontes de concepções que permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados.

A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição (Evangelista, 2012, p. 10).

Nesta pesquisa, cada documento utilizado como fonte passou por um processo de seleção, organização, leitura exploratória, releitura, análise e sistematização. À luz do que orienta Cellard (2008), para que esta análise documental fosse realizada com qualidade e o conjunto de evidências pudesse conduzir até as conclusões apresentadas, acerca da problemática inicial desta pesquisa, foram consideradas as seguintes dimensões: contexto (conjuntura política, econômica, social e cultural), autoria, autenticidade e confiabilidade do documento, natureza do texto, conceitos-chave e a lógica interna. Posto isso, o encadeamento entre a questão que mobiliza a pesquisa e as observações a partir dos documentos analisados é o que “possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento (Cellard, 2008, p. 304)”.

Por esse viés, a revisão bibliográfica foi uma constante durante a pesquisa e possibilitou que os dados empíricos fossem analisados e ganhassem contorno, assim como sentido teórico-prático ao longo da relação teoria e prática do estudo. Para dar conta desta relação, foram selecionados para a análise documental, nesta pesquisa, os Planos Nacional, Estadual e

Municipal de Educação, que impactam o cotidiano escolar; e os marcos legais da Educação do Campo que orientam a Política da Educação do Campo. No âmbito institucional, utilizamos documentos como Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, atas ou outros documentos relevantes, os quais ajudaram na compreensão do processo de transição institucional. Diante da realidade da escola escolhida para este estudo, não pudemos ignorar que as reflexões perpassam temáticas como “ensino médio” e a reforma implementada nesta etapa de ensino, embora este não tenha sido o foco da pesquisa.

Tendo em vista a aproximação com o espaço e a realidade investigada, o desafio que se impôs a esta pesquisa foi o de equilibrar a subjetividade e o rigor científico, bem como exercitar o olhar para ler a realidade escolar e a comunidade pertencente a ela, de modo que fosse possível mapear a instituição, considerando a estrutura física e documental/legal como pesquisadora e não somente com o olhar acostumado de quem vivencia o cotidiano da escola. Em alguns momentos, este exercício exigia maior aproximação e, em outros, certo distanciamento, para melhor retratar a escola pesquisada.

Nesse cenário, cabe enfatizar que pesquisar no próprio ambiente de trabalho foi uma vivência difícil e, ao mesmo tempo, enriquecedora. As dificuldades perpassam desde a proximidade com o cotidiano escolar e todas as suas dores e delícias até as questões éticas que estão implicadas, por ser uma pesquisa realizada pela pessoa que exerce a função de coordenadora pedagógica da escola, *locus* do estudo, e que, por mais que se busque uma relação horizontalizada, mantém, institucionalmente e historicamente, uma relação hierárquica com diversas outras partes da comunidade escolar: estudantes e suas famílias, professores e funcionários. Porém, através da pesquisa, foi possível reler situações do cotidiano à luz das teorias, com o distanciamento necessário para descortinar o olhar e enxergar além, de modo a proporcionar amadurecimento pessoal e profissional, à medida que pude construir estratégias para lidar com as situações adversas encontradas no percurso da pesquisa.

Durante o processo, as análises sobre as políticas públicas foram apoiadas pelo enfoque nas epistemologias da política educacional e das teorias críticas que encorajaram a adoção de um postura crítica e reflexiva em relação: às políticas existentes e suas implicações, considerando as crenças sobre o propósito da educação, o papel do Estado, a natureza do aprendizado e a equidade educacional; aos valores e teorias fundamentais que orientam a concepção e implementação de políticas na área da educação; e às políticas educacionais, que são moldadas por concepções específicas sobre o sujeito e a sociedade.

Visto isso, as leituras, releituras e análises dos documentos foram norteadas por questionamentos que buscavam compreender as relações de dominação presentes, sua origem,

o papel da educação em sua reprodução, as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação, os desafios e a contribuição da educação para a superação da organização social que gera essas relações de dominação.

3.3 RETRATOS DE ANTÔNIO CARDOSO

Para iniciarmos este processo de inserção na realidade institucional, neste tópico, será apresentado o município, *locus* da pesquisa, considerando seus aspectos históricos e contextualizando-o em seu Território de Identidade, bem como discorreremos sobre a organização econômica e as formas de viver da comunidade cardosense, para melhor compreensão do contexto no qual se insere o colégio estudado.

3.3.1 Retrato da história: da Fazenda Umburanas à Antônio Cardoso

No período pré-colonial, a região hoje pertencente ao Território de Identidade Portal do Sertão, que podemos visualizar circulado de vermelho na Figura 4, era habitada por povos indígenas dos grupos Tupi e Tapuia, que incluía os Payayá – povo nômade originário do Sertão das Jacobinas, que é o atual Território de Identidade Piemonte da Diamantina (circulado de verde na Figura 4).

Figura 4 - Mapa dos Territórios de Identidade – Bahia



Fonte: Bahia ([201-?]).

Gandavo (1980; Ott, 1993 *apud* Neri; Soares; Souza, 2019) relatam que os Payayá costumavam invadir a região do Recôncavo para pescar tainha – peixe que depois de salgado e triturado gerava a farinha de peixe, conhecida também como farinha de guerra. Tal farinha, misturada com a farinha de mandioca, alimentava os indígenas e ajudava a enfrentar os longos períodos de seca. Nessa perspectiva, Ott (1958 *apud* Neri; Soares; Souza, 2019) descreve os Payayá como uma nação forte e numerosa, com prováveis ligações entre vários grupos – fator importante no processo de resistência contra os portugueses a partir do século XVII.

A partir disso, vale explicitar que o povoamento dessa parte do território brasileiro, bem como de muitas outras, ocorreu a partir da invasão dos portugueses, da doação de grandes porções de terras – sesmarias – a colonos portugueses no período colonial, do massacre e expulsão dos povos indígenas e da exploração de mão de obra escravizada. Assim sendo, o que hoje conhecemos como Antônio Cardoso pertencia à sesmaria de Cachoeira, e sua história se confunde com uma hilária disputa religiosa iniciada pelos padres jesuítas vindos dos conventos de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira e designados para catequizar indígenas,

escravizados, invasores e descendentes que viviam na Bahia.

De acordo com as informações no site do IBGE, em 1690, o padre jesuíta José de Aragão e Araújo ergueu, em sua fazenda – localizada na margem esquerda do médio Paraguaçu, com o rio Jacuípe ao leste –, uma capela de palha em honra a Santo Estêvão, na qual colocou uma imagem do santo. O padre José da Costa Almeida se fixou nesta fazenda, chamada Santo Estêvão, mas, em 1739, precisou deixar o local para buscar comida e água para seu rebanho, devido ao período de seca, e encontrou, próximo ao riacho Salgado, as condições necessárias para sua moradia. Sem se distanciar de sua devoção, construiu uma nova capela, onde celebrava missas, pôs o nome de Santo Estêvão e trouxe a imagem do santo da capela anterior.

Conforme consta no Portal Cidades, a mudança de local da imagem do padroeiro da região dividiu os devotos e foi mote para a disputa (IBGE, 2023). O padre levava a imagem para a capela nova e os devotos, que cuidavam da capela anterior, a levavam novamente para a primeira capela. O impasse foi resolvido apenas 12 anos depois, quando os administradores da igreja católica, na Capitania da Bahia, providenciaram uma nova imagem, diferente da primeira, para a capela nova, que foi batizada por Santo Estêvão Novo, em 1751. Em oposição, a primeira capela passou a se chamar Santo Estêvão Velho.

No ano seguinte, a capela de Santo Estêvão Novo foi elevada à categoria de freguesia, passando a ser chamada de Santo Estêvão do Jacuípe. Assim, a primeira capela perdeu o direito ao nome do santo e foi desativada pela igreja católica, impactando no processo de urbanização e no desenvolvimento econômico do local.

A capela nova herdou o nome da estátua enquanto a velha ficou com o conteúdo histórico, a margem do rio Jacuípe e a primeira imagem trazida da Europa pelos Jesuítas. A região da 1ª capela ficou dominada pela Freguesia de Santo Estêvão do Jacuípe como distrito de Cachoeira (IBGE, 2023, p. 2).

A presença da imagem na primeira igreja se tornou o símbolo do descontentamento, da resistência e da insubordinação às ordens da freguesia. Em agosto de 1823, visando a apaziguar a situação, o vigário da freguesia de Santo Estêvão do Jacuípe solicitou ao arcebispo titular da Província da Bahia a criação de uma capela denominada Nossa Senhora do Resgate, em meio aos pés de umburanas na Fazenda Cavaco. Com isso, os moradores se dividiram em devotos da santa e devotos do santo (IBGE, 2023).

Aproximadamente 20 anos depois, o território da capela de Santo Estêvão Velho foi elevado à categoria de freguesia, com o nome de Nossa Senhora do Resgate das Umburanas, porém continuou submetido à freguesia de Santo Estêvão do Jacuípe. A partir da criação da Vila de São Gonçalo dos Campos, o território foi incorporado à nova vila, através da Lei Provincial nº 2.460, de 28 de julho de 1884.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), a Fazenda Umburanas¹² – como era conhecido o território após o processo de colonização brasileira – pertencia à freguesia de São Gonçalo dos Campos (Antônio Cardoso, 2015). Em 28 de julho de 1884, foi elevada à categoria de vila – Vila das Umburanas –, através da Lei nº 2.460. Aproximadamente, 54 anos depois, por meio do Decreto nº 11.089, de 30 de novembro de 1938, a vila passou a se chamar Vila de Uberlândia, em homenagem a uma cidade no estado de Minas Gerais. No entanto, a mudança não durou muito tempo, pois as correspondências da vila eram extraviadas para a cidade mineira.

Em 1943, com o *status* de povoado, passou a se chamar Tinguatiba¹³, a partir do Decreto Estadual nº 141, de 31 de dezembro do mesmo ano. Tornou-se um distrito com a promulgação da Lei nº 12.978, de 1 de junho de 1944, e foi finalmente desmembrado do município de São Gonçalo dos Campos, tornando-se o município de Antônio Cardoso apenas em 18 de abril de 1962, a partir da Lei Estadual nº 1.682.

A denominação do novo município criado, Antônio Cardoso se deu devido à influência política que a família Cardoso exercia sobre o deputado Gastão Pedreira. Todavia, a lei emancipou o distrito de Tinguatiba do município de São Gonçalo, mas não consultou seus moradores sobre a futura denominação (Neri; Soares; Souza, 2019, p. 184).

Apesar de a história do município estar diretamente ligada aos povos indígenas, percebemos que, ao longo do tempo, as marcas desta presença vão sendo apagadas para dar lugar a outros sujeitos. Isso se materializa, por exemplo, no atual nome do município, que homenageia um grande proprietário de terras, Antônio Cardoso de Souza (1848-1932), que vivia na comunidade da lagoa localizada à margem do rio Jacuípe. Seu neto, de mesmo nome, foi o primeiro prefeito da cidade. Em 2024, foi eleito o 16º prefeito do município.

Para além dos aspectos históricos, é importante conhecer os aspectos geográficos do município, já que tais características impactam diretamente na forma de vida e no funcionamento da cidade. Visto isso, o próximo tópico retratará as referidas questões.

3.3.2 Retrato do território e da sua gente

Desde 2007, o governo da Bahia instituiu os Territórios de Identidade enquanto divisões regionais, que, segundo a concepção adotada, refletem características culturais, sociais e

¹² Nome atribuído devido à grande quantidade de árvores de Umburanas no local.

¹³ Tinguatiba (tinguá = pontiaguado + iba = árvore, tronco), topônimo indígena, também oriundo de outra árvore abundante, conhecida como Tinguaciba, cujo nome significa “árvore do tronco pontiaguado ou espinhoso”.

econômicas específicas de cada área. Criados para facilitar o planejamento e a gestão estadual, esses territórios buscam promover o desenvolvimento sustentável, considerando as peculiaridades locais. Com isso, originaram-se de movimentos sociais ligados à agricultura e reforma agrária, adaptando-se como unidades de gestão e abrangendo diversos aspectos da realidade, o que inclui tanto áreas urbanas quanto atividades econômicas secundárias e terciárias.

Segundo Lima (2018, p. 174), o conceito de território – nova abordagem do desenvolvimento rural brasileiro – está diretamente ligado às “orientações das agências internacionais de apoio à cooperação e ao desenvolvimento, fundos de financiamento e organismos unilaterais”, que financiam e influenciam diretamente as políticas públicas. À primeira vista, os argumentos relacionados a essa concepção de desenvolvimento rural podem nos induzir a, ingenuamente, supervalorizar a proposição dos Territórios de Identidade, especificamente na Bahia, já que preconizam

- a) renúncia às perspectivas dicotômicas entre rural e urbano, bem como à ação verticalizada do poder público, que passa a estimular a descentralização e a participação social no processo de elaboração e gestão das políticas públicas;
- b) perspectiva híbrida do desenvolvimento rural entre as dimensões econômica, social, ambiental e político-institucional, em contraposição a abordagens setoriais que acabavam excluindo as parcelas historicamente negligenciadas na sociedade brasileira;
- c) valorização das raízes histórico-geográficas do território, das redes sociais e de solidariedade, enquanto processos endógenos de desenvolvimento e desvinculação do rural a relação exclusiva ao setor primário da economia (Lima, 2018, p. 177).

A autora apresenta, ainda, a contribuição de outros pesquisadores, como Brandão (2007), Delgado (2007) e Souza e Filippi (2008). Logo, vale enfatizar outros aspectos que não devem ser ignorados ao refletirmos sobre território, como o uso do termo, reduzindo-o ao equivalente a micro ou mesorregião, a invisibilização das relações de poder, bem como as disputas e os interesses – faces da luta política –, destacando o território como um ambiente que deveria ser percebido como politizado, em conflito e em construção, mas acaba sendo compreendido como passivo e “mercadejado”.

É importante lembrar que, segundo Eduardo (2008), o território é, antes de tudo, relação social, conflituosidade geografizada, expressão do espaço apropriado e produzido. “É formado, em sua multidimensionalidade, pelos atores sociais que o redefinem constantemente em suas cotidianidades, num “campo de forças”, nas mais variadas intensidades e ritmos” (Eduardo, 2008, p. 88).

Neres (2022), por sua vez, apresenta uma compreensão ampliada acerca do conceito de território, a qual vai além do simples estabelecimento de morada em um lugar, envolvendo

também as relações sociais e a construção de uma identidade regional ao afirmar que o pertencimento a um território está intimamente ligado às interações e ao histórico político e econômico dos indivíduos que ali residem. Nesse sentido, ancora-se nas ideias de Santos (2001 *apud* Neres, 2022, p. 66) para afirmar:

[...] que por menor que seja descrição feita de uma parte da terra, ainda assim esta será também uma descrição política. Em todas as temáticas e campos de estudo é inevitável que a discussão seja também uma discussão política, principalmente porque na contemporaneidade os instrumentos de poder existentes se aperfeiçoaram, se tornaram mais sutis e menos evidentes.

A autora complementa, demarcando o território como um espaço historicamente constituído, moldado pelas ações humanas para atender às necessidades dos seus habitantes. Afirma, também, que sua produção ocorre em diversos níveis, do indivíduo ao Estado, através da apropriação e territorialização do espaço. Nesse sentido, vale ressaltar que os territórios são formados por redes de relações sociais que definem limites baseados na alteridade, as quais são fundamentais para a construção de identidades e para a compreensão de políticas educacionais e sociais. Ao negligenciar essas complexidades e focar apenas na dimensão econômica, como argumenta Fernandes (2006 *apud* Neres, 2022), corre-se o risco de uma análise parcial da realidade territorial.

Portanto, a compreensão do território envolve reconhecer suas especificidades e o papel dos municípios, que, desde a Constituição Federal de 1988, possuem autonomia político-administrativa e financeira. Os territórios de identidade, formados pelo agrupamento de municípios, são espaços de intermediação e construção social, política e econômica, conforme Rios (2018 *apud* Neres, 2022). Assim, é essencial valorizar as singularidades de cada território, para um planejamento eficaz de políticas públicas.

3.3.2.1 Retrato de Antônio Cardoso em seu Território de Identidade

Antônio Cardoso, assim como Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio e Terra Nova, pertence ao Território de Identidade Portal do Sertão. O município fica localizado entre Feira de Santana e Santo Estêvão, municípios dos quais sofre influência direta.

Aqui, vale uma breve contextualização acerca de Feira de Santana, cidade de maior influência no Território, para ajudar a entender sua relação com os municípios vizinhos, como Antônio Cardoso, que está a 31 quilômetros de distância. A Princesa do Sertão, como é

conhecida, é a maior cidade do interior da Bahia e do interior da região Nordeste, e se localiza a 108 quilômetros de Salvador.

Feira de Santana possui uma localização geográfica privilegiada, o que a tornou o maior entroncamento rodoviário do Norte-Nordeste. É onde se encontram as rodovias BR-101, BR-116 e BR-324, além de seis rodovias estaduais, sendo ponto de passagem do tráfego que vem das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, que se dirige para Salvador, outras capitais e importantes cidades nordestinas.

A cidade se situa entre o litoral e o sertão, sendo considerada grande polo econômico e educacional, o que atrai migrantes de diversas regiões do país. Atualmente, possui uma população superior à de várias capitais brasileiras. Além disso, é a cidade-sede da Região Metropolitana de Feira de Santana e da Região Imediata de Feira de Santana, que é formada por 33 cidades. Ainda, segundo a classificação do IBGE acerca da hierarquia urbana, é considerada capital regional B¹⁴.

Destacam-se as atividades ligadas ao comércio, indústria e serviços, o que se percebe nos dados do IBGE referentes ao ano de 2020, que apresentam Feira de Santana com o maior Produto Interno Bruto (PIB) do Norte-Nordeste nos setores de comércio e serviços (Feira de Santana, 2022). Nesse aspecto, é importante ressaltar a presença das feiras livres nos bairros, o Centro de Abastecimento, o Feiraguay, o Centro Industrial Subaé e as diversas indústrias fixadas no município, entre outras atividades que atraem trabalhadores e consumidores.

No âmbito educacional, conta com a presença de duas universidades públicas: a Universidade Estadual de Feira de Santana e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), que atraem estudantes de diversas regiões, além das diversas escolas de ensino básico, faculdades particulares e espaços educativos e culturais, como o Museu Casa do Sertão, o Museu de Arte Contemporânea, entre outros. Os serviços de saúde atendem a muitas cidades da região, por possuir hospitais de referência, como o Hospital Geral Clériston Andrade, o Hospital Estadual da Criança e outros.

Tendo isso em vista, diante da condição de vida empobrecida e distanciada cotidianamente dos direitos fundamentais e das políticas públicas, muitas famílias cardosenses buscam, na proximidade com outros municípios, a solução para os problemas que enfrentam nas diversas áreas (saúde, educação, saneamento básico etc.). Há duas possibilidades dessa busca: mantendo a moradia no município de Antônio Cardoso e usufruindo de parte dos

¹⁴ As cidades classificadas como capitais regionais são aquelas, abaixo das metrópoles, que influenciam outras cidades (pequenas e médias) de uma região, e são divididas em: Capitais Regionais A, Capitais Regionais B e Capitais Regionais C, sendo a primeira (A) a mais influente.

serviços oferecidos por Feira de Santana e Santo Estêvão; ou deixando o município, na esperança de alcançar melhores condições de vida na Princesa do Sertão. Para os mais jovens, Feira de Santana se apresenta como oportunidade de crescimento no campo educacional e como opção de atividades culturais e de lazer, representando, junto com Santo Estêvão, uma oportunidade de emprego nas indústrias, comércio e serviços.

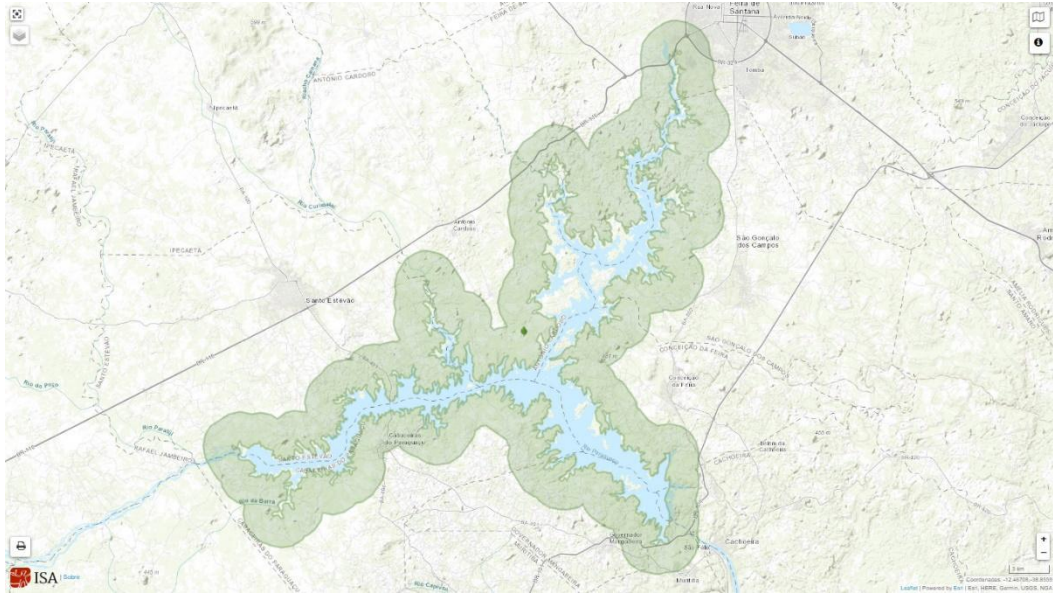
3.3.2.2 Focando em Antônio Cardoso

O município de Antônio Cardoso está localizado na mesorregião Centro-norte da Bahia e é um dos 258 municípios que compõem o semiárido baiano. Possui clima subúmido e seco, com a média de temperatura de aproximadamente 24° e índice pluviométrico anual entre 800 e 1000 milímetros, sendo o período de maio a julho chuvoso. Nos demais meses, podem acontecer longos períodos de estiagem, de modo que o risco de enfrentamento de seca varia entre médio e alto. A vegetação predominante é a Caatinga, com a presença de arbustos espinhosos (mandacarus, xiquexiques, entre outros), e ainda conserva o bioma Mata Atlântica.

A hidrografia cardosense é composta pelos rios Paraguaçu, Jacuípe, Crumataí e Cavaco, sendo o Paraguaçu o responsável pela maior parte do potencial hídrico da área. Há também lagoas, tanques, açudes menores e represas, como a Barragem de Pedra do Cavalo. O entorno da Barragem, inclusive, é cercado pela Caatinga e Mata Atlântica, sendo uma área de proteção ambiental (APA).

A APA do Lago de Pedra do Cavalo foi criada em 1997, através do Decreto Estadual nº 6.548, o qual considerou a necessidade da preservação da qualidade das águas do lago formado pelo barramento de Pedra do Cavalo, compreendendo, ainda, a importância da preservação de matas ciliares no entorno do lago artificial (Bahia, 1997). A área, portanto, estende-se por parte do território dos municípios de Conceição de Feira, Cachoeira, Antônio Cardoso, Santo Estêvão, Governador Mangabeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Feira de Santana, Muritiba, São Félix e São Gonçalo dos Campos, como podemos observar no mapa a seguir.

Figura 5 - Mapa da Área de Preservação Ambiental do Lago de Pedra do Cavalo



Fonte: UCB [2018].

Em relação à localização, o município está a 139 quilômetros da capital do estado – Salvador – e, ao longo de seus 293,530 km² de extensão, limita-se ao norte com Feira de Santana, ao sul com Cabaceiras do Paraguaçu, ao leste com São Gonçalo dos Campos e Conceição da Feira e ao oeste com Santo Estêvão e Ipecaetá, como está representado na Figura 6. Antônio Cardoso é classificada pelo IBGE, considerando a hierarquia urbana, como centro local, o que está atrelado a municípios pequenos (em torno de 10 mil habitantes) e que exercem influência econômica apenas em nível local. Ademais, pertence à região administrativa de Feira de Santana, cidade com a qual mantém estreita relação em diversos aspectos (econômicos, prestação de serviços, saúde, educação etc.), como supracitado.

resume a conhecer o seu espaço físico, por isso é imprescindível, também, conhecer aspectos da sua população.

3.3.3 Retrato da vida e da economia: vivências na comunidade

Antônio Cardoso é um município pequeno, cuja maioria da população reside em área rural e busca tirar dela seu sustento. Nesse contexto, a agropecuária aparece como uma das principais atividades econômicas. A agricultura familiar, por sua vez, acontece nos minifúndios e através do sistema de meeiros¹⁵ e rendeiros¹⁶, com o cultivo de plantas de valor comercial, tais como o fumo, o milho, a mandioca e o feijão, que são produtos da agricultura de subsistência. Com isso, vale explicitar que o sustento de muitas famílias se dá também através da criação de animais de pequeno porte, embora as fazendas de gado bovino e de equinos constituam um cenário expressivo da economia cardosense.

As atividades ligadas à indústria, ao comércio e aos serviços despontam como complementação da produção econômica local. Conforme consta no PME, o setor de serviços concentra o maior número de empregos gerados, já que a maior parte da população empregada atua em órgãos municipais, como secretarias (Antônio Cardoso, 2015). As atividades atreladas ao setor industrial, no PME, estão mais atreladas à fabricação de alimentos e de artesanato em associações.

Além disso, a atividade comercial se concentra em pequenos estabelecimentos, como mercados, bares, restaurantes, entre outros, bem como na feira local que acontece semanalmente às sextas-feiras. Nela, são comercializados produtos agrícolas, confecções, artesanatos etc. Vale citar, também, que os rios e lagos da região têm propiciado o surgimento de atividades turísticas, atraindo visitantes das áreas próximas.

Em 2021, segundo dados do IBGE, a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 5,2% (633 pessoas), com rendimento médio mensal de 2,1 salários mínimos, sendo que, em 49,9% dos domicílios, constatou-se o rendimento mensal médio de até meio salário mínimo. Desse modo, o poder aquisitivo baixo e a proximidade com cidades mais influentes, como Feira de Santana e Santo Estêvão, fragilizam o mercado interno. Entre 2010 e 2020, o PIB do município demonstra um crescimento de aproximadamente 48,9%, mas em 2020 a economia cardosense ocupava no *ranking* das cidades baianas a posição 300, entre as

¹⁵ Refere-se ao agricultor que trabalha em terras que pertencem a outra pessoa, nas quais ele realiza o trabalho e reparte com o dono da terra o resultado da produção.

¹⁶ Refere-se ao agricultor que utiliza a terra para viver e produzir, pagando o preço do arrendamento.

417 cidades do estado.

Dos domicílios visitados durante o Censo de 2010¹⁷, apenas 10,8% possuem esgotamento sanitário adequado; a taxa de arborização das vias públicas é de 39,6% e a de urbanização das vias públicas é de 0%, indicando a ausência de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio. O IBGE aponta que, em 2019, a área considerada urbanizada do município correspondia a menos de 1% (2,18 km²) da sua extensão territorial. Para algumas regiões do município, a chegada da energia elétrica é uma realidade recente. Além disso, outras tantas ainda não tiveram acesso ao serviço de abastecimento de água encanada e, em algumas localidades, as famílias sobrevivem com o auxílio de cisternas.

No município não há um sistema de transporte intramunicipal oficial. Os trajetos, geralmente, são feitos por mototaxistas autônomos, transporte próprio (em sua maioria motocicletas) ou com a utilização dos poucos ônibus de transporte escolar. Não é possível encontrar serviço de táxis ou carros de aplicativos. Ademais, o transporte intermunicipal é precário e fica sob a responsabilidade de transportes alternativos (vans e ligeirinhos¹⁸), que são responsáveis por conectar Antônio Cardoso, principalmente, a Feira de Santana, bem como aos demais municípios vizinhos.

De acordo com os dados do Ministério da Saúde (2023), os serviços de atenção básica à saúde são ofertados por oito estabelecimentos ligados ao Sistema Único de Saúde (SUS): a Secretaria Municipal de Saúde, duas unidades do Programa de Saúde da Família, um Posto de Saúde, uma Unidade Mista de Saúde e três Unidades de Saúde da Família, onde estão distribuídos os 120 profissionais que atuam na área. Com isso, vale afirmar que a presença dos agentes municipais de saúde é de extrema importância para um maior alcance das ações de saúde no município, o que vem se ampliando e consolidando, refletindo no aumento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que saiu de 0,249, em 1991, para 0,561, em 2010, impulsionado, principalmente, pelo fator longevidade, seguido pelos fatores educação e renda (Antônio Cardoso, 2015).

Porém, observa-se que, apesar do avanço no decorrer dos anos, a rede de saúde ainda dispõe de poucos recursos, ocasionando o movimento de muitos moradores pela busca por atendimento nas cidades vizinhas, a exemplo de Feira de Santana, como podemos perceber no PME, que enfatiza que

Os serviços médicos, odontológicos, psicológicos e sociais não são oferecidos

¹⁷ Os dados do Censo de 2022, referentes às informações apresentadas, ainda não estavam disponíveis no momento de escrita desta dissertação.

¹⁸ Ligeirinho é uma forma de transporte clandestino que ocorre em carros particulares cujos donos utilizam para transportar, por determinado preço, as pessoas de um local a outro.

pela rede de ensino, apesar de ser grande a necessidade dentro da SME. O município oferece estes benefícios, mas os mesmos não conseguem atender a demanda da população, ficando a cargo dos pais buscarem em outros municípios vizinhos as especialidades citadas acima para suprir suas inópias (Antônio Cardoso, 2015, p. 34).

No que tange à educação formal, são 24 unidades escolares da rede municipal distribuídas entre a sede e as comunidades, responsáveis pela taxa de escolarização de 95,8% dos habitantes entre 6 e 14 anos (IBGE, 2010)¹⁹. Oito delas são reconhecidas como escolas quilombolas e uma unidade escolar da rede estadual é certificada como escola do campo – sobre essa faremos uma descrição mais aprofundada posteriormente. Acerca das escolas municipais, o PME aponta que

A maioria das escolas públicas municipais apresenta-se em condições regulares ou precárias quanto às instalações físicas, observa-se que a construção dos prédios escolares privilegia o espaço de aprendizagem exclusivo às salas de aula e não atendem aos padrões mínimos de qualidade infraestruturais. Falta segurança físico - patrimonial e pessoal da rede pública de ensino para evitar eventuais danos, haja vista que os serviços de manutenção às unidades são precários e irregulares (Antônio Cardoso, 2015, p. 34).

Outros processos educativos e as vivências comunitárias ricas podem ser percebidas através das manifestações culturais cardosenses, como o Samba de Roda, no qual se destacam o grupo Sambadores de Tócos, a professora musicista e artista Raimunda Mascarenhas e o repentista e cordelista Antonio Ribeiro da Conceição, mais conhecido como Bule-Bule. Além disso, há a Associação Comunitária Rural do Tabuleiro de Paus Altos (Ascortapa), que atua no fortalecimento comunitário e identitário e na geração de renda, através de três grupos produtivos: Jovens Apicultores – produção de mel, Damas – produção de doces, beijos, licor e geleias – e o grupo de Mandioca – produção de biscoitos, sequilhos e beijos variados.

¹⁹ Os dados do Censo de 2022, referentes às informações apresentadas, ainda não estavam disponíveis no momento de escrita desta dissertação.

Figura 7 - Samba de Roda – Comunidade do Poço



Fonte: Antônio Cardoso (2022).

Nesse viés, é importante citar também a bata do feijão, que ocorre após a secagem do feijão colhido pelos agricultores. É uma atividade que envolve não apenas a família do agricultor, mas também as famílias vizinhas, que entoam cantos enquanto batem nas vagens secas postas no terreiro com varas. Com isso, destacam-se as figuras: do tropeiro, que contribuiu para o desenvolvimento do comércio da Vila de Umburanas, já que servia tanto para atender às necessidades do viajante como recebia mercadorias vindas de outras regiões; do vaqueiro, personagem importante no processo de luta pela independência do Brasil na Bahia; e das parteiras,

Referências de saúde e figuras de liderança nos grupos em que atuam, exercem múltiplos papéis em suas comunidades (parteiras, agentes de saúde, mediadoras de conflitos etc). Geralmente são mulheres mais velhas, sem formação acadêmica, mas com conhecimento acerca de técnicas, manobras e uso de ervas no ciclo de gestação, parto e pós-parto. Iniciam-se no ofício por acaso, destino ou “precisão” (por necessidade) (Neri; Soares; Souza, 2019, p. 230).

Nas comunidades quilombolas, como no Território Quilombola Subaé, a história da comunidade é contada a partir da memória e oralidade dos Griôs, que são os “guardiões e guardiãs da palavra, mestres e mestras, portadores de saberes e fazeres que são transmitidos de geração a geração e perduram até os dias atuais no [...] território” (Território Quilombola Subaé, 2023, p. 26).

Outras manifestações culturais do município estão atreladas às crenças religiosas, como as Queimas de Lapinha nas comunidades rurais com motivos brincantes, o Reisado (Reis

Roubado), no mês de janeiro, e a celebração da padroeira da cidade, Nossa Senhora do Resgate, que se inicia com o novenário e culmina com diversas atividades no dia 7 de maio. Ainda, conta-se com a devoção a São Roque, a quem se atribui uma milagrosa aparição e o surgimento de uma fonte com água milagrosa, comemorada no dia 16 de agosto, e com a tradicional comemoração nordestina em homenagem a Santo Antônio, São João e São Pedro, no mês de junho.

No mês de setembro, “realiza-se novenas, rezas e devoções em homenagem a São Cosme e Damião, além das romarias pedindo chuva, nas épocas de seca, acontecem o ano inteiro as cavalgadas e vaquejadas por adeptos dessa cultura esportiva” (Antônio Cardoso, 2015, p. 27). Em dezembro, algumas comunidades realizam a festa de Natal – Tocos, Poço, Oleiro e Salgado –, no distrito de Santo Estêvão Velho acontece o caruru em honra de Santa Bárbara, no dia 4, e o novenário a Santo Estêvão, que se encerra com a festividade, no dia 26.

Ainda, outra tradição cardosense é a comemoração do dia 18 de abril, data da emancipação política do município, na qual ocorre missa, seção solene na Câmara de Vereadores, desfile de fanfarras, hasteamento de bandeiras, cavalgadas e atividades culturais nas escolas. Embora o município seja emancipado politicamente há 61 anos, está sob grande influência da cidade de Feira de Santana.

3.4 A ESCOLA SOB LENTES E OLHARES

Constitui-se como unidade de análise de estudo um ambiente escolar com características próprias, tais como: ser uma escola pública da rede estadual de educação da Bahia, entre as pioneiras na implementação do “Novo Ensino Médio”²⁰ e estar situada na sede do município que, segundo o Censo de 2010 do IBGE, é o município com maior percentual de negros autodeclarados do país – Antônio Cardoso.

O Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, fundado em 1981, no ato da sua inauguração, objetivava atender apenas os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Havia, na cidade, uma demanda de estudantes que estudavam até a antiga oitava série²¹, que

²⁰ “Novo Ensino Médio” é, de modo bem simplificado, como ficou popularmente conhecida a Reforma Educacional sancionada por meio da Lei nº 13.415/2017, pelo então presidente Michel Temer, estabelecendo a ampliação da carga horária total e definindo uma nova organização curricular, que, segundo o Ministério da Educação, é “mais flexível”. Mais adiante, discutiremos melhor sobre esta Reforma.

²¹ A oitava série corresponde ao nono ano a partir da implementação da Lei nº 11.274/2006, a qual ampliou o ensino fundamental para nove anos com a matrícula de crianças a partir dos seis anos nesta etapa do ensino.

precisavam ingressar no ensino médio, mas, somente no ano seguinte, a etapa foi implantada – o curso ofertado foi o de magistério. Em 1992, foi instituído o curso de formação geral, substituindo o magistério.

Com o processo de transferência da responsabilidade do ensino fundamental da esfera estadual para a municipal, impulsionado pelo que está previsto no art. 11 da LDBEN, a partir de 2019, o prédio do colégio passou a ser compartilhado com a Escola Municipal Nestor Duarte, que assumiu a etapa dos anos finais do ensino fundamental. Durante o período de um ano, cada etapa de ensino funcionava em um turno, sendo os anos finais do ensino fundamental pela manhã e o ensino médio à tarde. Paulatinamente, a demanda por turmas de ensino médio, em ambos os turnos, foi surgindo e, atualmente, as escolas compartilham o prédio no turno matutino e o vespertino continua atendendo apenas ao ensino médio.

O colégio, que foi nomeado em homenagem ao governador que o inaugurou à época, viveu, em 2020, durante o segundo mandato do governador Rui Costa (PT) como governador, o processo de reconhecimento enquanto escola do campo e, a partir da Portaria nº 471/2020, passou a ser chamada de Colégio Estadual do Campo Antônio Carlos Magalhães (CECACM). Com isso, compreendemos que a instituição foi reconhecida tardiamente como “escola do campo” – dez anos após o Decreto nº 7.352/2010, mesmo tendo como público-alvo, desde sua inauguração, estudantes oriundos de comunidades quilombolas e de outros espaços rurais.

Ainda, no segundo mandato do governador Rui Costa, aconteceu um movimento de abertura para a possibilidade de modificação dos nomes de escolas que homenageassem personalidades distantes da área educacional e que não apresentavam contribuições diretas e importantes para a área. Neste cenário, em 2021, a unidade escolar passou por uma nova mudança em seu nome, assumindo o nome de Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, após a publicação da Portaria nº 583/2021, em homenagem a um homem negro quilombola que estudou e trabalhou na escola, além de ter participado ativamente da vida política da comunidade, em busca de melhorias para ela e, especialmente, para a educação do município. Diante disso, é importante ressaltar que, nos documentos da unidade escolar, não foi encontrado nenhum registro de proposição das mudanças ocorridas partindo da escola, nem recebidos pela instituição de órgãos externos.

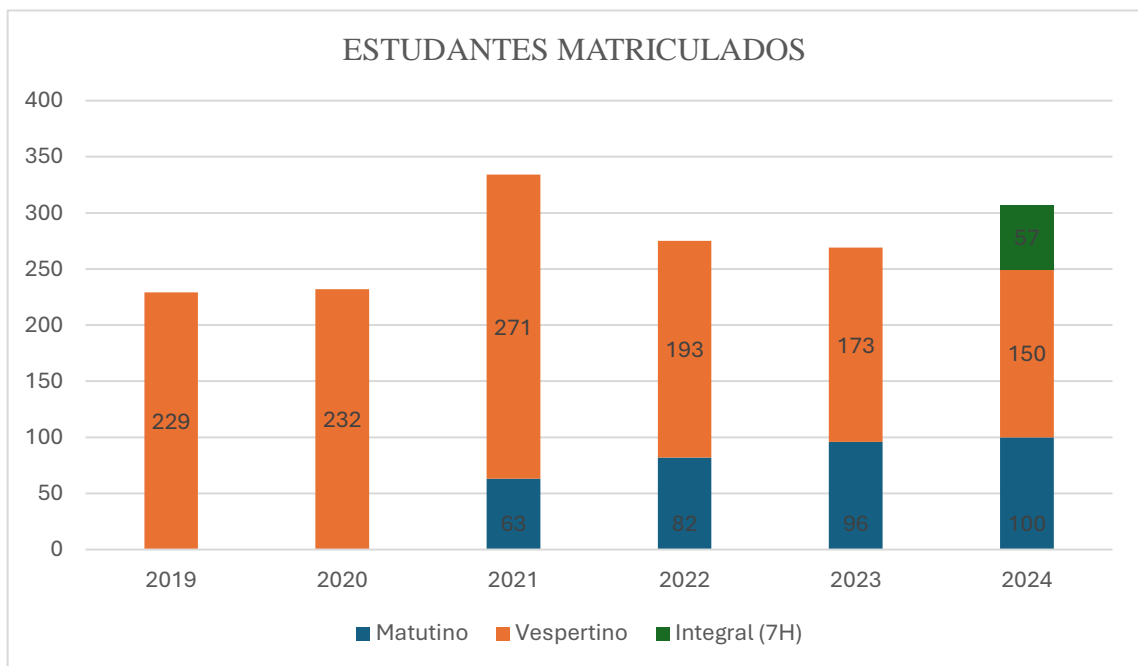
A estrutura física da escola é composta por três módulos com rampas de acesso em cada um deles, nos quais estão alocadas dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, uma sala de direção e coordenação, duas secretarias (uma do CECGAB e a outra do Colégio Nestor Duarte), uma cantina, um depósito para alimentação escolar, um banheiro para pessoas com deficiências, um banheiro para a direção, dois banheiros para

funcionários e professores, quatro banheiros para estudantes e, independente dos módulos, há uma quadra poliesportiva coberta com palco e dois vestiários. Há também área com algumas plantas.

Com relação à organização pedagógico-administrativa, em 2023, a equipe gestora é composta por um diretor, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica, sob regime estatutário. Os funcionários técnico-administrativos são 19: três porteiros, quatro serventes, seis responsáveis pela alimentação escolar, quatro apoios administrativos, uma recepcionista e um cuidador para estudante com deficiência. O corpo docente, por sua vez, é composto por 14 professores, sendo quatro sob regime estatutário e dez contratados em Regime Especial de Direito Administrativo (Reda).

Em 2023, a unidade escolar atendeu o total de 269 estudantes: 96 distribuídos nas quatro turmas (uma de 1ª série, uma de 2ª série e duas de 3ª série) do turno matutino e 173 distribuídos nas sete turmas (três de 1ª série, três de 2ª série e uma de 3ª série) do turno vespertino. Em 2024, foram matriculados 307 estudantes: 57 em duas turmas de educação em tempo integral (7 horas) da 1ª série; 100 distribuídos nas três turmas em tempo parcial no turno matutino (uma de cada série do ensino médio) e 150 distribuídos nas cinco turmas em tempo parcial no turno vespertino (uma de 1ª série, duas de 2ª série e duas de 3ª série). No Gráfico 2, podemos acompanhar o fluxo de estudantes matriculados ao longo dos últimos seis anos, de acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação.

Gráfico 2 - Estudantes matriculados



Fonte: elaboração própria (2024).

Dos estudantes matriculados em 2024, 232 vêm da zona rural cardosense: das diversas comunidades quilombolas do município – Cavaco, Orobó, Poço, Gavião, Paus Altos, Salgado, Santa Cruz, Santo Antônio, Tocos, e Subaé –, dos distritos – Oleiro e Santo Estêvão Velho –, das fazendas – Bananeira, Barra do Paraguaçu, Cabana Nova, Cabana Velha, Crumataí, Gameleirinha, Giral, Lagoa, Limoeiro, Maciel, Mocó, Pernambuco, Quarana, Queimadas, Retiro, Sítio Novo, Tocos, Travessão e Umbuzeiros –, do Km 25, da Ilha de Antônio Cardoso e do Povoado Ieda Barradas Carneiro (Caboronga). Apenas 75 estudantes vêm da sede municipal, onde está localizada a escola. Pensando nisso, trataremos mais adiante sobre como os planos de educação abordam as identidades do campo, que incluem as comunidades quilombolas.

O trajeto dos estudantes das suas comunidades até a unidade escolar fica sob responsabilidade do transporte ofertado pelo convênio entre a prefeitura e o governo estadual, através do Programa Estadual de Transporte Escolar (Pete). O Pete foi instituído pela Lei Estadual nº 11.359, de 19 de janeiro de 2009, e destina recursos financeiros diretamente para os municípios, para que estes realizem o transporte dos estudantes do ensino médio da zona rural para as escolas.

No que tange à manutenção das atividades escolares e alimentação dos estudantes, os recursos financeiros são descentralizados das esferas governamentais, encaminhados diretamente para a escola e administrados pela gestão escolar, como preconiza o Programa Dinheiro Direto na Escola, criado em 1995 e atualmente regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. O repasse desses recursos é feito com base na quantidade de estudantes informada no Censo Escolar do ano anterior ao repasse de verbas, e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica.

É importante destacar que, embora não pertença à rede municipal de Antônio Cardoso, o Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, está diretamente ligado a suas formas de organizar as ações educativas. O funcionamento desta escola, bem como das demais instituições públicas de educação, está inserido no contexto das políticas e programas de educação das diferentes esferas governamentais – federal e estadual. Então, é sobre essa influência no contexto da escola *lócus* da pesquisa que aprofundaremos as discussões na próxima seção.

4 POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS DESAFIOS ‘NA BEIRA’ DE ANTÔNIO CARDOSO

Esta seção propõe uma análise crítica das políticas públicas para a educação no campo e das relações existentes entre elas, com abordagem no contexto nacional, estadual, municipal e institucional. Inicialmente, é explorada a legislação nacional, com atenção especial para o Plano Nacional de Educação (PNE), considerando suas metas e desafios na implementação de uma educação inclusiva e de qualidade para as comunidades rurais.

Em seguida, o foco se volta para as políticas estaduais, como o Plano Estadual de Educação (PEE), além de identificar outras políticas que visam a atender às especificidades do campo, destacando tanto os avanços quanto os obstáculos em seu cumprimento. Ainda, apesar de não ser o foco da pesquisa, um tópico desta seção foi dedicado a explorar o Plano Municipal de Educação, objetivando compreender o contexto educacional municipal de onde chegam os estudantes atendidos pelo colégio estadual. Por fim, são analisados os documentos institucionais da escola – PPP e atas pedagógicas, observando como expressam e estruturam as práticas educativas para a educação dos povos do campo, e como dialogam com as demandas e desafios locais.

4.1 DAS POLÍTICAS NACIONAIS: COMO O NACIONAL SE APROXIMA DO LOCAL

Entre tijolos de areia,
Uma nova escola se ergue
Das mãos de homens e mulheres,
Que se misturam ao cimento.
E enquanto sobem as paredes,
Avançamos nossa luta
Forjando novos sujeitos
Nessa construção da vida.
O que construímos?
Com suor e com beleza,
Construímos a nós mesmos;
Construímos nossos sonhos;
Construímos nossa história.
Num projeto coletivo,
Construímos um novo homem;
Construímos uma nova mulher;
Construímos um novo campo;
Construímos uma nova educação.
Construímos a Educação do Campo (Roberto, 2004, p. 1).

Como já demarcado anteriormente e o poema acima ratifica, a Educação do Campo é forjada a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, que, desde seu surgimento, almejam que os povos camponeses tenham acesso à terra – através da reforma agrária – e aos direitos sociais, dentre os quais está incluída a educação. Apesar de já acontecerem ações educativas nos contextos dos movimentos sociais²², a presença da Educação do Campo na legislação brasileira é algo recente, e o contexto social e político que precedem seu aparecimento é marcado por dois importantes episódios de violência no campo, já citados anteriormente – os massacres em Corumbiara (RO) e em Eldorado dos Carajás (PA). Embora estes, infelizmente, não tenham sido os únicos e nem os últimos, tiveram grandes repercussões, tanto nacionalmente quanto internacionalmente, e os anos que se seguiram geraram um contexto de pressão para o governo por respostas mais precisas às demandas dos camponeses.

Não é possível afirmar que haja relação direta, mas as reivindicações dos movimentos sociais do campo – especialmente as explicitadas na Marcha das Margaridas para a Educação do Campo, ocorrida em 2000 – foram surgindo. Isso ocorreu, inicialmente, de maneira tímida, no Plano Nacional de Educação, referente ao decênio 2001-2010, que possuía como meta organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural, sendo imbuídas dos valores rurais, além de apoiá-las tecnicamente na elaboração e execução de sua proposta pedagógica (Brasil, 2001).

Depois, apareceu nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, ao longo da década que sucedeu a Marcha: Parecer CNE nº 36/2001, que apresenta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que expõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa); Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata de uma consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Parecer CNE/CEB nº 3/2008, que reexamina o Parecer anterior; Resolução nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A esperança pela melhoria na vida dos povos do campo se renova com o início dos governos do Partido dos Trabalhadores, iniciado por Lula e seguido por Dilma, que

²² Inclusive, já ocorriam ações premiadas, como o prêmio Educação e Participação, por uma escola de qualidade no meio rural, do Itaú e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (2º lugar), recebido pelo setor de Educação do MST, devido ao trabalho desenvolvido com a educação nas escolas dos assentamentos da reforma agrária, em 1995.

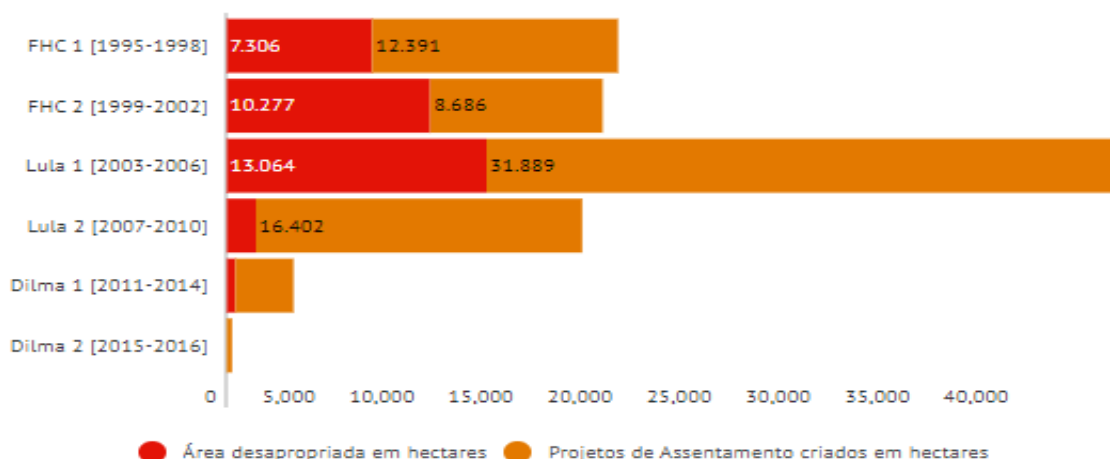
implementaram, ao longo de seus mandatos, diversos programas e políticas sociais, como o Luz para Todos, Mais Médicos, Farmácia Popular, Bolsa Família, Cisternas no Sertão, Água para Todos, Brasil Sorridente, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), Programa Brasil Sem Miséria, entre outros, os quais impactaram positivamente a vida de milhares de famílias do campo. Porém, a reforma agrária, pauta que Lula e o PT defendiam, mesmo antes de ele ser eleito, e uma das principais lutas dos movimentos sociais do campo, foi perdendo força durante os governos, não conseguindo abalar as estruturas dos latifúndios.

No Gráfico 3, visualizamos como os governos de FHC e os governos petistas desenvolveram ações em prol da tão necessária reforma agrária. Isso, no entanto, contraria o que Stedile e Fernandes (2005) recordam quando afirmam que a proposta de reforma agrária do PT e a do MST sempre estiveram muito próximas, algumas vezes sendo até mais radical no partido ao defender que as propriedades rurais deveriam ser limitadas a um tamanho máximo de 500 hectares enquanto o movimento propunha um limite de mil hectares.

Com isso, os governos petistas demonstraram falta de compromisso com a pauta dos movimentos sociais do campo. Apesar de as características do movimento e as do partido facilitarem uma proximidade, sem comprometer a autonomia de ambos, “eventualmente, em um ou outro lugar em que essa autonomia foi prejudicada, em que pessoas tenham se desviado da luta ou em que o PT não tenha assumido a luta pela terra, isso trouxe prejuízo para os dois lados” (Stedile; Fernandes, 2005, p. 37).

Gráfico 3 - Reforma agrária por governo

Reforma agrária, por governo



Elaborado pelo Instituto Socioambiental a partir de dados do INCRA sobre decretos de desapropriação, de abril de 2016, e sobre a área incorporada a Projetos de Assentamento, de dezembro de 2015.

Fonte: elaboração própria (2024).

No âmbito da Educação do Campo, foi no governo Lula que o Pronera foi instituído como política pública, por meio da Lei nº 11.947/2009. Nesse processo, o caminho fomentado pelos pareceres e decretos, atendendo às demandas educativas dos povos do campo, culminou, em 2010, com o Decreto nº 7.352, no qual a Educação do Campo passou a se tornar uma política de educação, ocorrendo, ainda, a regulamentação do Pronera. O Decreto, que se destina “[...] à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (Brasil, 2010, art. 1º), inicia definindo o que são 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 (Brasil, 2010, art. 1º).

Em seguida, apresenta que as escolas do campo são aquelas localizadas em área rural, segundo o IBGE, ou as que se situam em área urbana, desde que atendam predominantemente a populações do campo. No art. 2º, apresenta os princípios que devem nortear a Educação do Campo; no art. 3º, as defasagens históricas de acesso à educação escolar das populações do campo a serem superadas; no art. 4º, estão elencadas as ações para a ampliação e qualificação da oferta de educação.

O art. 5º, por sua vez, orienta sobre a formação de professores para a educação do campo; no art. 6º, trata-se sobre a contextualização de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários; o art. 7º apresenta possibilidades para o desenvolvimento e a manutenção da política a que se refere o Decreto; a alimentação escolar é contemplada no art. 8º; os requisitos e procedimentos para apoio técnico e financeiro suplementar para estados e municípios estão dispostos no art. 9º; e o art. 10º versa sobre a possibilidade de parcerias com outros órgãos e entidades.

Os próximos artigos do Decreto nº 7.352/2010 tratam da integração do Pronera à política de Educação do Campo, bem como seus objetivos, beneficiários, projetos compreendidos pelo Programa, custeio das atividades, gestão do programa, além da composição da Comissão Pedagógica Nacional (CPN). A CPN foi extinta do governo Bolsonaro pelo Decreto nº 10.087/2019 e recriada no governo Lula pela Portaria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) nº 186/2023. Sua recriação abriu, novamente, a possibilidade de uma gestão democrática no Pronera, em consonância com os princípios da Educação do Campo.

O Decreto nº 7.352/2010 apontou, como uma tentativa de remediar a ausência de orientações e definições mais consistentes e específicas acerca da organização do trabalho pedagógico das escolas do campo, a garantia das demandas históricas sobre construção de

escolas, políticas de valorização, formação de professores do campo, políticas de gestão e avaliação das escolas situadas em territórios rurais (Silva, 2020) no Plano Nacional de Educação (com vigência de janeiro de 2001 a janeiro de 2011). No referido documento, a Educação do Campo aparecia ainda como educação rural, a despeito da nomenclatura forjada pelos movimentos sociais do campo.

Embora o Decreto represente um avanço na inserção da Educação do Campo na pauta das políticas públicas, reconhecendo o direito à educação para os povos que vivem e produzem as condições de vida no campo, é possível perceber, a partir dos anais da Conferência Nacional de Educação, que ainda havia muito a ser conquistado. O documento, fruto dos cinco dias de discussões de educadores acerca da estruturação de um Sistema Nacional de Educação e da elaboração da proposta do próximo PNE, elencou sobre a Educação do Campo, somente no Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, 38 aspectos para a formulação de “políticas públicas que concorram para a **justiça social, educação e trabalho, considerando a inclusão, a diversidade e a igualdade** de forma concreta e radical” (Conae, 2010, p. 129). Além disso, aproximou-se da temática em outros eixos no decorrer do documento, como no Eixo III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar e no Eixo IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação.

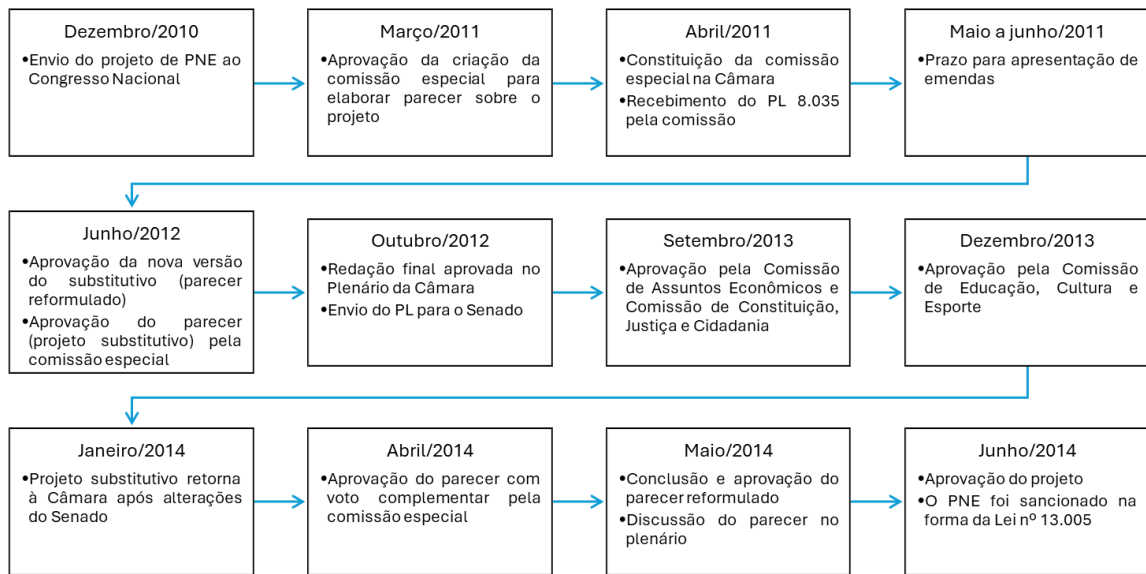
Mesmo sendo uma iniciativa estatal, a Conferência Nacional Extraordinária (Conae) é composta por representações da sociedade civil do âmbito educacional e se esperava que as discussões ocorridas em 2010 impactassem de forma mais direta e imediata na elaboração do PNE, já que, meses depois de sua realização, em dezembro de 2010, o anteprojeto de Lei com o Plano foi encaminhado ao Congresso Nacional pelo MEC, estruturado com 20 metas e estratégias, dentre elas a proposição de que 10% do PIB seja destinado ao financiamento da educação. Saviani (2017) destaca que os “empresários do ensino”, por saberem que as decisões sobre o PNE não seriam tomadas na conferência, não se interessaram em participar ativamente da Conae. “Sua participação deveria ocorrer de forma mais intensa, organizada e aguerrida na Câmara dos Deputados e no Senado Federal” (Saviani, 2017, p. 78).

A proposta do Plano foi discutida em diferentes instâncias da sociedade civil, responsável por grande parte das 2.915 emendas apresentadas ao Projeto de Lei nº 8.035/2010. Sobre o grande número de emendas, Saviani (2017, p. 79) avalia que

Se por um lado pode constituir-se num complicador pela sua quantidade e pelas eventuais discrepâncias entre si e em relação ao projeto original, por outro, considerando o significativo número oriundo de entidades representativas dos educadores, é também um indicativo de um maior grau de participação da sociedade civil, alimentando a expectativa de que o produto se aproxime um pouco mais das aspirações educacionais da população do país.

Diante disso, observamos que o que estava em jogo em todo o processo de aprovação do PNE eram as disputas de interesses da sociedade e do capital: das diferentes concepções acerca da relação sociedade e educação; entre o público e privado; qualidade da educação, avaliação e regulação; diversidade e direito à educação. Dessa maneira, as interferências dos empresários do ensino no processo de definição do Plano Nacional, ao mobilizarem bancadas de parlamentares por afinidade ou propostas de financiamento de campanha para atuarem em prol dos seus interesses, contribuíram para que, ao longo de quatro anos, o PL nº 8.035 fosse intensamente debatido e negociado na Câmara e no Senado Federal. Toda a movimentação do PL pode ser observada na Figura.

Figura 8 - Linha do tempo da movimentação acerca do PL



Fonte: elaboração própria (2023).

O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, com a assinatura do Ministro da Fazenda – o economista Guido Mantega –, do Ministro da Educação – o economista José Henrique Paim – e da Ministra do Planejamento, Orçamento e Gestão – Miriam Belchior, engenheira de alimentos e mestra em Administração Pública e Governo –, além da assinatura da presidenta Dilma Roussef. Como é possível observar, desde as discussões nos níveis municipais, estaduais e regionais, passando pela Conae, até a aprovação do Plano, ocorreu um processo político complexo, envolvendo debates sobre concepções de educação entre sociedade, empresários da educação e Estado, o que configurou uma disputa dos diferentes projetos e interesses.

De modo geral, a lei que sancionou o PNE, que tem vigência de 10 anos (art. 1º) e entrou em vigor a partir da sua publicação (art. 14º), é composta por dez diretrizes orientadoras do Plano (art. 2º), artigos intermediários que versam sobre o Anexo da Lei (Brasil, 2014). Para fins

desta pesquisa, destacamos a obrigação da elaboração, em até um ano, de planos de educação das esferas estadual e municipal, fixada pelo art. 8º e tendo como prazo estipulado dois anos para a aprovação de leis nas referidas esferas, disciplinando a gestão democrática.

O plano é composto por 20 metas, desdobradas em 254 estratégias, que se relacionam com as diretrizes apresentadas no art. 2º (Brasil, 2014):

- a) erradicação do analfabetismo: presente nas metas 5 (sete estratégias) e 9 (12 estratégias), que visam a alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, bem como elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, respectivamente;
- b) universalização do atendimento escolar: na educação infantil e nas creches, no ensino fundamental e médio, além da educação inclusiva, para pessoas com deficiência, conforme as metas 1 (17 estratégias), 2 (13 estratégias), 3 (14 estratégias) e 4 (19 estratégias);
- c) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação: associada à meta 8 (seis estratégias), que busca elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros;
- d) melhoria da qualidade da educação: perseguida, mais especificamente, pelas metas 7 (36 estratégias), 13 (9 estratégias), 15 (13 estratégias) e 16 (seis estratégias), que versam sobre: melhorar as médias nacionais para o Ideb; elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior; garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência do PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; e formar em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica;
- e) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade: proposta pelas meta 6 (nove estratégias), 10 (11 estratégias), 11 (14 estratégias) e 12 (21 estratégias) que tratam sobre: oferecer

- educação em tempo integral a pelo menos 50% das escolas públicas, visando a atender ao mínimo de 25% dos estudantes da educação básica; oferecer ao menos 25% das matrículas de educação de jovens e adultos integradas à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio; triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio com pelo menos 50% da expansão na rede pública; elevar a taxa de matrícula na educação superior para a população de 18 a 24 anos e expandir para, pelo menos, 40% das novas matrículas no segmento público;
- f) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública: a meta 19 (oito estratégias) visa a assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto;
- g) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país: busca-se, através da meta 14 (15 estratégias), elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*;
- h) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade: expressa pela meta 20 (12 estratégias), que propõe ampliar o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país até 2019, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB até 2024;
- i) valorização dos(as) profissionais da educação: a ser alcançada pelas metas 17 (quatro estratégias) e 18 (oito estratégias), cujas redações orientam a valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente e; assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional;
- j) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental: os princípios presentes nesta diretriz perpassam por todas as metas, mas não há uma meta específica que se relacione mais diretamente com ela.

No que tange à Educação do Campo, conseguimos enxergar em alguns pontos do PNE – especialmente nas diretrizes – aspectos que se relacionam com as pautas educacionais defendidas pelos movimentos sociais do campo. Uma aproximação pode ser compreendida no art. 6º, em seu § 4º, que expressa que

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade (Brasil, 2014, art. 6º).

Outros dois artigos da Lei nº 13.005/2014 se aproximam da Educação do Campo. O art. 8º, ao exigir que em até dois anos sejam elaborados os planos de educação estaduais e municipais, abre a possibilidade de que metas e ações em prol da Educação do Campo apareçam, mais explicitamente ao apresentar no inciso II do § 1º, a orientação de que os referidos planos constem estratégias que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014, art. 8º). Ainda, o art. 9º preconiza que seja disciplinada a gestão democrática da educação pública no prazo de dois anos a partir da publicação da lei.

Ao longo das metas e estratégias, o termo “campo” é citado 19 vezes, como podemos observar no Quadro 5.

Quadro 5 - A Educação do Campo no Plano Nacional de Educação

(continua)

META	ESTRATÉGIA
1 – universalização da educação infantil	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 de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
2 – universalização do Ensino Fundamental de 9 anos	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas 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, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

Quadro 5 – A Educação do Campo no Plano Nacional de Educação

(continuação)

META	ESTRATÉGIA
3- universalização do Ensino Médio	<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;</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>
4 – universalização da educação inclusiva	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- alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental	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;
6- educação em tempo integral	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- qualidade da educação básica/Ideb	<p>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;</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 de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, 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 oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; 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>

Quadro 5 – A Educação do Campo no Plano Nacional de Educação

(continuação)

META	ESTRATÉGIA
7- qualidade da educação básica/Ideb	7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para 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 específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;
Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.	Todas as estratégias são voltadas às populações do campo visto que a meta diz respeito a elas, porém não serão elencadas neste quadro porque a intenção do mesmo é apresentar as metas e estratégias que constam o termo “campo” e as 7 estratégias desta meta suprimem o termo para evitar redundância.
10- educação de jovens e adultos integrada à educação profissional	10.3) fomentar a integração da educação de jovens e 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 itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
11- educação profissional técnica de nível médio	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- elevar as taxas de matrícula na educação superior	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;

Quadro 5 – A Educação do Campo no Plano Nacional de Educação

(conclusão)

META	ESTRATÉGIA
14- elevar o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu	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;
15- política nacional de formação dos profissionais da educação (nível superior)	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
18- planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino	18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

Fonte: elaboração própria, com base em Brasil (2014).

Além das aparições explícitas, podemos notar que, quando apresenta suas estratégias, o PNE tangencia aspectos pertinentes da Educação do Campo: a organização flexível do trabalho pedagógico, considerando a realidade local, identidade cultural e condições climáticas (2.7); a formalização e execução de planos de ação para a melhoria da qualidade, através de apoio técnico e financeiro que favoreçam a melhoria em diversos aspectos escolares (7.5); a participação da comunidade escolar no planejamento e aplicação de recursos destinados à unidade escolar (7.16); a garantia para as escolas públicas de serviços básicos (água, luz, saneamento básico), além de espaços que possibilitem à comunidade escolar o acesso à atividades científicas, culturais, artísticas e esportivas (7.18); a garantia de currículos escolares que contemplem a história e as culturas afro-brasileira e indígenas (7.25); a criação de rede de apoio às famílias – educação e demais áreas – visando à melhoria da qualidade educacional (7.29); a organização da educação profissional e técnica de nível médio, vinculada aos arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como sua interiorização (11.1); além da ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil para apoiar o sucesso acadêmico.

Visto isso, compreendemos que o mote para o Plano é a busca por soluções para os desafios da educação básica e superior. Isso, através de um planejamento educacional que abranja não apenas a esfera nacional, mas também as esferas estadual, regional e municipal, buscando uma articulação eficaz para o desenvolvimento do sistema educacional como um

todo. Porém, a presença de economistas, empresários e/ou administradores em pautas que envolvem a educação do país reforça que,

[...] sob as condições do capitalismo, se configurou uma forma econômica caracterizada por uma crescente socialização do processo de produção que coexiste com a apropriação privada dos bens produzidos coletivamente. Uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se o seu atributo antissocial. Entretanto, como a produção é social, surge a necessidade, no próprio interesse do desenvolvimento capitalista, de proteger as forças produtivas (a força de trabalho, o capital variável) da superexploração dos capitalistas privados. Por isso, uma certa “política social” emerge desde as origens do processo de consolidação do capitalismo (Saviani, 2019, p. 423).

O PNE é concebido como o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira e desempenha um papel crucial na definição de políticas educacionais em todo o país, orientando ações em todos os níveis de ensino e buscando qualidade, inclusão e equidade no sistema educacional. Contudo, após uma década de vigência do Plano, os estudos realizados indicam que a maior parte das metas não foi alcançada, o que pode ser atribuído a alguns fatores relevantes, como: o impedimento da efetivação da meta 20 com a aprovação do Proposta de Emenda Constitucional nº 241 em 2016; o ranço na cultura política, que prefere ações pontuais, imediatas, midiáticas e populistas ao invés do planejamento (Saviani, 2017); e a pandemia da covid-19, iniciada em 2020.

Saviani (2017, p. 110) destaca que a meta 20 “seria o grande avanço do novo PNE”, mas foi completamente comprometida “após o golpe político de caráter jurídico-midiático-parlamentar que vitimou o país”. Com isso, provocou

[...] um forte retrocesso sócio-político-econômico pela retomada de medidas neoliberais, o governo federal fez aprovar no Congresso a Proposta de Emenda Constitucional que congela os gastos públicos por vinte anos. Sendo assim, não apenas resulta impossível atingir a meta de 10% do PIB destinados à educação até 2024, como também é inviável chegar aos 7% até 2018, pois até 2036 nenhum aumento será possível nos gastos com educação (Saviani, 2017, p. 110).

Nessa perspectiva, acerca do Plano, Camargo (2024) apresenta pontos de análise pertinentes da chefe da Secadi/MEC e do ex-presidente do IBGE: ressaltam que houve descoordenação e a perda da capacidade de monitorar algumas metas, bem como o descompasso entre metas e orçamentos e o estabelecimento de metas quantitativas arbitrárias, “sem políticas públicas específicas para cumpri-las” (Camargo, 2024, p. 1).

Dessa maneira, analisamos que, sem os adequados investimentos, o PNE mais se aproxima de uma “carta de intenções” (Saviani, 2017), já que, para que as demais metas fossem efetivadas, dependiam também dos recursos enviados pelo governo federal para os estados e

municípios. Ainda, outro fator relacionado ao não cumprimento das metas está atrelado aos impactos causados pela suspensão das atividades presenciais durante o período mais crítico da pandemia, vivenciado no período de março de 2020 a janeiro de 2022. Nesse momento, escancararam-se as desigualdades socioeconômicas e educacionais entre estudantes, das diferentes redes, que não dispunham de condições semelhantes e justas de acesso aos serviços de saúde, alimentação e outros direitos sociais, em meio ao caos enfrentado pelos diversos setores da sociedade brasileira, assim como não conseguiam acessar aulas virtuais de modo equânime.

Por isso, compreendemos que a pandemia expôs a realidade excludente, a qual afeta de forma mais cruel aqueles que estão nas camadas mais vulneráveis da população. A pesquisa, divulgada pelo Idec ([2021]), mostra que, embora o número de usuários de internet nos últimos anos tenha aumentado, ainda há cerca de 47 milhões de brasileiros acima dos 10 anos desconectados e 95% deles estão nas classes C e D/E. No que tange à área educacional, aproximadamente, seis milhões de alunos vivem completamente sem acesso à internet banda larga ou móvel em casa, sendo que cerca de metade dos “alunos desconectados” estão em áreas rurais, mesmo estas tendo o número absoluto de matriculados bem inferior ao das matrículas de áreas urbanas.

Por fim, tendo quase concluída a década de vigência do PNE, “o nível de execução médio na casa dos 40% na educação básica, depois de atravessar quatro governos e 12 ministros da Educação, o PNE, que nasceu como política de Estado, sucumbiu à dança dos governos” (Camargo, 2024, p. 1). Isso posto, fica explícita a necessidade de articular o Sistema Nacional de Educação, para que as políticas se desenvolvam de forma coerente e contínua.

Ademais, outro ponto imprescindível de ser considerado é que, para lidar com os problemas que foram se acumulando ao longo de décadas de descaso com a educação brasileira, é imprescindível derrubar qualquer veto aos investimentos na área, já que os recursos orçamentários regulares não são suficientes. Assim sendo, devemos refletir que

Todos esses insolúveis problemas derivam da estrutura da sociedade. Constata-se, assim, que a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projeta sobre a “política social” o seu caráter antissocial, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações tópicas que concorram para a preservação da ordem existente (Saviani, 2019, p. 428).

Em relação à Educação do Campo, é possível perceber que ela permanece como um projeto de educação em disputa e ainda sem o êxito desejado, já que percebemos, cada vez mais, o processo de mercantilização da educação, de modo que o Plano acaba por se configurar como

uma ferramenta neoliberal no âmbito educacional. Especificamente, com relação à meta 8, observamos “três indicadores que interferem diretamente no cumprimento da meta: persistência da baixa escolaridade da população do campo, redução no número de matrículas e redução no número de escolas no meio rural” (Santos, 2021, p. 19).

Portanto, faz-se imprescindível a manutenção de algumas pautas semelhantes às dos anos anteriores, no que tange à educação da Marcha das Margaridas, em 2023, como: a elaboração de uma política nacional de educação infantil do/no campo; ampliação e fortalecimento da educação de jovens e adultos, visando a erradicar o analfabetismo e garantir acesso e permanência à educação do ensino médio ao superior; comprovação de que os avanços da Educação do Campo ainda são lentos.

Além das pautas supramencionadas, cabe enfatizar que uma marca forte da Marcha é a sinalização da necessidade da implementação de ações educativas voltadas para o combate a “violências motivadas por questões relativas a gênero, raça e sexualidade” (CNTRAAF, 2023, p. 48), com ênfase na prevenção das violências contra a mulher através da implementação da Lei nº 14.164/2021 – ponto de grande relevância no contexto brasileiro, no qual a violência contra a mulher é uma crescente. Diante do exposto nesta seção, a seguir analisaremos as proposições da rede estadual de educação da Bahia para a Educação do Campo.

4.2 DAS POLÍTICAS ESTADUAIS: COMO O ESTADO ALCANÇA ANTÔNIO CARDOSO

Em 28 de setembro de 2015, foi instituída a Resolução nº 103 do Conselho Estadual de Educação, que orienta a oferta de Educação do Campo para a Bahia. Alguns dos seus 13 artigos retomam pontos do Decreto nº 7.352/2010, como a definição de escolas do campo (art. 1º) e a definição similar das populações do campo (art. 2º). No art. 3º, está expressa a compreensão de Educação do Campo, atrelando-a à educação inclusiva, destacando no parágrafo único os aspectos a serem organizados para a promoção da educação inclusiva.

Os princípios da Educação do Campo na Resolução apresentam as mesmas ideias dos dispostos no Decreto Federal. Entretanto, o documento estadual enfatiza a “compreensão do trabalho como princípio educativo e da cultura como matriz do conhecimento” (Bahia, 2015, p. 2), faz algumas adequações na redação e desdobra dois princípios da normativa federal, como é possível perceber nos trechos a seguir:

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 (Brasil, 2010, art. 2º).

III - garantia da definição de projetos educativos com pedagogias condizentes às condições e aos anseios das populações do campo; IV - reconhecimento das unidades escolares como espaços públicos de ensino e aprendizagem, produção de conhecimento e articulação de experiências de vida dos educandos (Bahia, 2015, p. 2).

Ainda, vale ressaltar:

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 (Brasil, 2010, art. 2º).

VI - valorização da identidade da escola por meio de projetos político-pedagógicos com organização curricular e metodológicas adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo; VII - flexibilização na organização escolar, visando à adequação do tempo pedagógico, à definição do calendário, os processos de organização de turmas, sem prejuízos das normas de proteção da infância contra o trabalho infantil (Bahia, 2015, p. 2).

Os demais artigos tratarão sobre: o que deve ser garantido na oferta de Educação do Campo (art. 5º); as competências do estado em regime de colaboração com a União e municípios (art. 6º); a organização curricular, de tempo, espaços e práticas pedagógicas, de modo a atender às especificidades do público da Educação do Campo (art. 7º); as possibilidades de organização das turmas na educação básica do campo (art. 8º); os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários adequados ao contexto atendido (art. 9º); alimentação escolar (art. 10); transporte escolar (art. 11); e formação inicial e continuada dos profissionais para a Educação do Campo (art. 12). Além disso, é importante explicitar que a Resolução passou a vigorar a partir de sua publicação, conforme expressa o art. 13 (Bahia, 2015).

No ano seguinte, o PEE da Bahia foi aprovado pela Lei nº 13.559, em 11 de maio de 2016, abrangendo o período de 2016 a 2026. Nele, constam nove princípios similares aos do PNE, diferindo apenas na redação do quinto princípio, o qual, devido à influência das ideias do educador baiano Anísio Teixeira, passa a ser “formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade” (Bahia, 2016, art. 2º), e na ausência do princípio IX do PNE. Ainda, o PEE se assemelha ao Plano Nacional na quantidade de metas, que são 20, porém a quantidade de estratégias reduz de 254 do PNE para 246 a nível estadual.

As metas se referem, resumidamente, às seguintes temáticas: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; Educação Especial; alfabetização; educação em tempo integral;

aprendizagem adequada na idade certa; escolaridade média da população; alfabetização e analfabetismo em jovens e adultos; Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional; Educação Profissional; educação superior; titulação dos professores da educação superior; crescimento das matrículas na pós-graduação; formação dos docentes na educação básica; formação continuada e pós-graduação para professores da educação básica; valorização do professor; planos de carreira docente; gestão democrática; e financiamento da educação.

Ainda no art. 3º da lei que institui o PEE, antes do plano propriamente dito, já encontramos uma referência aos povos do campo no inciso II do § 1º:

§ 1º - As estratégias definidas no Anexo Único desta Lei serão implementadas, considerando a articulação interfederativa das políticas educacionais e ainda: [...]

II - o atendimento das necessidades específicas das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e de grupos itinerantes, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (Bahia, 2016, art. 3º).

Cabe explicitar, também, que, no decorrer do Plano, o termo “campo” é mencionado na meta 8, de modo semelhante ao PNE, e 34 vezes ao longo das estratégias, entre 15 das 20 metas estipuladas. O termo não aparece nas metas 13, 16, 17, 19 e 20 que se referem, respectivamente à titulação dos professores da educação superior, formação continuada e pós-graduação para professores da educação básica, bem como à valorização do professor, gestão democrática e financiamento da educação. Visto isso, no Quadro 6, é possível percebermos em quais metas há maior concentração de estratégias voltadas para a Educação do Campo.

Quadro 6 - Estratégias voltadas para a Educação do Campo

(continua)

QUANTIDADE DE ESTRATÉGIAS	META
Cinco estratégias	Meta 1 – Assegurar a discussão com os sistemas municipais de educação a respeito da universalização da pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, nos termos do disposto pela Emenda Constitucional Federal nº 59, de 11 de novembro de 2009, e estimular a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches.
	Meta 3 – Expandir gradativamente o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE-BA, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Quadro 6 - Estratégias voltadas para a Educação do Campo

(continuação)

QUANTIDADE DE ESTRATÉGIAS	META
Quatro estratégias	Meta 2 - Universalizar o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 06 (seis) a 14 (catorze) anos e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE-BA.
	Meta 14 - Fortalecer o aumento gradual do número de matrículas na Pós-Graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 1.900 (um mil e novecentos) mestres e 500 (quinhentos) doutores, de maneira contínua e gradativa.
Três estratégias	Meta 4 - Universalizar, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, nas redes regulares de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, até o último ano de vigência deste PEE-BA.
Duas estratégias	Meta 5 - Mobilizar esforços para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.
	Meta 10 - Ampliar a oferta em 25% (vinte e cinco por cento), das matrículas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional.
	Meta 11 - Ampliar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
	Meta 12 - Focalizar o crescimento gradativo da taxa líquida de matrícula na Educação Superior, a partir da vigência deste PEE - BA, de maneira que se atinja a taxa de 12% (doze por cento) em relação à população estimada de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de idade no ano de 2025, contribuindo para equilibrar a meta nacional e, do mesmo modo, concentrar esforços para que a taxa bruta de matrícula se situe em torno de 30% (trinta por cento) nesse mesmo ano.
Meta 15 - Articular a continuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, visando atingir a expectativa de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	

Quadro 6 - Estratégias voltadas para a Educação do Campo

(conclusão)

QUANTIDADE DE ESTRATÉGIAS	META
Uma estratégia	Meta 6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das escolas públicas da Educação Básica, até o final do período de vigência deste PEE-BA.
	Meta 7 - Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tendo como parâmetro o avanço dos indicadores de fluxo revelados pelo Censo Escolar e dos indicadores de resultados de desempenho em exames padronizados, nos termos da metodologia do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.
Uma estratégia	Meta 8 - Assegurar políticas para elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, com vistas à continuidade de esforços para a redução da diferença entre o campo e áreas urbanas, nas regiões de menor escolaridade e com incidência de maiores níveis de pobreza e entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
	Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90% (noventa por cento), até 2025, e reduzir a taxa de analfabetismo funcional, até o final da vigência deste PEE-BA.
	Meta 18 - Estimular, no prazo de 02 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: elaboração própria, com base em Bahia (2016).

As estratégias voltadas para o atendimento das populações do campo se concentram em metas que se propõem a alcançar aspectos sinalizados pelos movimentos sociais como necessários. Entre eles, estão as duas pontas da educação básica: a educação infantil, que ainda é bastante desassistida nos espaços rurais; e o ensino médio, cujo acesso ainda não atende às demandas das populações do campo. “No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem no campo frequentam o Ensino Médio” (Bahia, [202-], p. 149). Com isso, sobressai-se o fato de apenas uma estratégia ser voltada para as populações do campo, nas metas 7 e 8, já que a melhoria da qualidade da educação e a erradicação do analfabetismo são questões caras aos movimentos sociais e pontos de atenção na educação do estado.

Dessa maneira, o singelo avanço da Bahia no Ideb, de 3,2 (2019) para 3,5 (2021), não se configurou como uma conquista efetiva na melhoria da educação estadual, tendo em vista que o cálculo considera o fluxo escolar e as taxas de aprovação/reprovação – dados quase inexistentes em virtude da Portaria nº 786/2021, que instituiu o *continuum* curricular do ano

letivo 2020/2021 –, além da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática (Bahia, 2021). Com relação às escolas do campo, a realidade é que muitas delas sequer conseguem obter sua pontuação do Ideb, seja por não alcançarem o mínimo de 80% dos estudantes sendo avaliados ou porque as escolas enfrentam problemas estruturais que impossibilitam a realização das provas.

O analfabetismo na região Nordeste corresponde a 14,2%, o dobro da média nacional, que é de 7,0%. Na Bahia, o número de pessoas não alfabetizadas teve uma redução de quase 18%, entre 2010 e 2022, segundo os dados do Censo 2022 do IBGE, mas o problema ainda afeta 12,6% da população baiana de 15 anos ou mais. Visto isso, preocupado com a situação da Bahia, que mantém níveis altos de analfabetismo há anos, o setor de educação do MST no estado convidou, em 2019, a Secretaria de Educação do Estado para implementar o programa “Sim, Eu Posso!”, quando foi realizada no estado uma formação de educadores do método cubano de mesmo nome para todo o Nordeste. Devido à pandemia, somente em junho de 2023 foram iniciadas as 300 turmas espalhadas por 16 municípios de 11 territórios de identidade do estado, com o objetivo de alfabetizar 4.500 pessoas em quatro meses (Amorim, 2023). Até janeiro de 2024, o programa havia alfabetizado 3.200 pessoas.

Com relação à ausência de estratégias voltadas para a Educação do Campo nas metas do PEE, referentes à titulação de professores da educação superior, à formação continuada e pós-graduação, à valorização docente, à gestão democrática e ao financiamento da educação, é importante refletirmos que o não dito acerca das populações do campo acaba por desenhar limites com relação ao acesso, ao reconhecimento e à valorização, abrindo precedentes para que o financiamento não seja pensado considerando as particularidades das escolas do campo. O princípio VIII da Resolução nº 103/2015 enfatiza a importância do “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais relacionados às questões do campo, na gestão da escola” (Bahia, 2015, p. 2), o que define de maneira simples a gestão democrática apresentada como meta do PEE, mas que parece não dizer respeito à Educação do Campo, visto que não é lembrada nas estratégias propostas.

Segundo o Relatório Executivo de Monitoramento do PEE (Bahia, 2023), publicado em dezembro de 2023, as metas que apresentam avanços mais significativos são as que se referem à educação integral, educação profissional e a educação superior. Porém, as demais metas ainda se configuram como um desafio, especialmente as relativas à alfabetização de crianças, ao analfabetismo da população baiana e à gestão democrática. O Relatório analisa que “a amplitude e complexidade territorial e a diversidade social e cultural do Estado da Bahia,

demandam ações de monitoramento mais detalhadas e sistêmicas” (Bahia, 2023, p. 131), com o apoio de várias instituições, de modo a observar e identificar “as condições de oferta e de atendimento educacional em todo território baiano, assim como acompanhar e avaliar as condições disponibilizadas para assegurar a educação de qualidade para todos como preconizada na legislação educacional” (Bahia, 2023, p. 131).

Nessa perspectiva, apesar de o objeto de estudo desta pesquisa ser uma escola estadual, julgamos ser importante conhecer brevemente o contexto da educação municipal de Antônio Cardoso, através do seu Plano Municipal de Educação.

4.3 DAS POLÍTICAS MUNICIPAIS

A Lei Municipal nº 5, de 17 de junho de 2015, que dispõe sobre a instituição do Plano Municipal de Educação de Antônio Cardoso consta apenas dois artigos: o 1º, que institui o PME anexado à lei, e o 2º, que estabelece que ela passa a vigorar a partir de sua publicação. Já o Plano tem a peculiaridade, frente aos demais estudados nesta pesquisa, de apresentar elementos para além dos princípios, metas e estratégias.

O texto do plano está dividido em: Introdução; Análise Situacional do Município, que consta a caracterização do município, aspectos históricos, geográficos, demográficos e socioeconômicos, enfatizando a agricultura, pecuária, indústria, comércio e serviços, além de aspectos culturais; Análise Situacional da Educação, que versa sobre gestão da educação, estruturação da educação municipal, organização e funcionamento da educação municipal, apoio ao educando, acompanhamento pedagógico, gestão das unidades escolares, instalações físicas e materiais nas unidades escolares; Gestão Democrática do Ensino Público; Etapas da Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio.

Há também seções sobre: Educação Superior; Modalidades e Desafios da Educação, que aborda educação especial, política de alfabetização, educação em tempo integral, qualidade da educação básica, EJA, educação profissional de nível médio e educação do campo; Transversalidade, que discorre sobre educação étnico-racial, educação quilombola, relações de gênero, diversidade sexual e educação ambiental; Valorização dos Profissionais da Educação; Recursos Financeiros para a Educação no Município; Diretrizes, Metas e Estratégias do PME; Acompanhamento e Avaliação; e finaliza apresentando as referências utilizadas.

As diretrizes do PME são as mesmas do Plano Nacional, com o ajuste do termo “país” para “município”, quando necessário. Com relação às metas, a normativa é composta por 20 metas agrupadas por temas: educação infantil – meta 1; ensino fundamental – meta 2; ensino

médio – meta 3; educação especial – meta 4; política para a educação: alfabetização na idade certa – meta 5; educação em tempo integral – meta 6; educação básica – meta 7; educação de jovens e adultos – metas 8, 9 e 10; educação profissional – meta 11; educação superior – metas 12 e 13; valorização dos professores – metas 15, 16 e 17; transversalidade na educação – meta 18; gestão democrática do ensino público – meta 19 e recursos financeiros para a educação no município – meta 20.

As 20 metas do PME, bem como suas 135 estratégias, foram elaboradas com base na Lei nº 13.005/2014, período no qual ainda não estava disponível o PEE 2016-2026, o que permite afirmar que não há qualquer influência do Plano Estadual na elaboração das metas e estratégias municipais. O PME em vigência é resultado da readequação do plano elaborado em 2012, visando a “[...] atender as determinações da Lei 13.005/2014 [...] e alinhar-se às proposições nacionais e sustentar as articulações entre o Município, o Estado da Bahia e a União” (Antônio Cardoso, 2015, p. 14), sendo “[...] fruto do diálogo entre as Comissões Executiva e Representativa compostas por educadores, Diretores e comunidade escolar” (Antônio Cardoso, 2015, p. 15) – a primeira composta por oito membros e a segunda por 44.

A apresentação do panorama do município no período da redação da lei permite visualizar o contexto socio-histórico e cultural, do qual emergem as propostas para a educação municipal. Este é o retrato daquele momento, o diagnóstico utilizado para elaborar ações em prol da melhoria da educação no município. No entanto, vale refletir que um aspecto da história de Antônio Cardoso passou despercebido nas discussões que antecederam a elaboração do Plano: o fato de que antes das invasões dos europeus no Brasil o território do município era habitado pelos povos indígenas da etnia Payayá.

Mais uma vez, a história foi contada sob a perspectiva que invisibiliza os povos originários. A autora Adichie (2009) nos alerta que não é possível desassociar a história contada sob uma perspectiva única das relações de poder, tendo em vista que a forma como as histórias são contadas está ligada ao tempo histórico, a quem as narra e às relações de poder construídas ou em construção. No entanto, compreendemos que reconhecer a existência dos povos originários na história brasileira, assim como sua importância e seu protagonismo significa admitir a dívida histórica do país com eles. O mesmo ocorre com os negros e povos do campo, os quais continuam lutando pela tão necessária reparação histórica.

Nesse viés, vale destacar que a Educação do Campo aparece no tópico “Modalidades e Desafios da Educação”, reconhecendo que

A distribuição da população segundo dados do IBGE em 2010, na cidade de Antônio Cardoso é de 11.554 habitantes, sendo 8.329 na zona rural e 3.225 na

urbana, há, portanto, uma predominância do município em ser basicamente rural, isso diz respeito também às escolas. É válido ressaltar que a educação para a população do meio rural, nunca tivera políticas específicas, a Lei Orgânica municipal não dedica nenhum artigo que contemple a educação do campo, mesmo possuindo [...] 23 escolas localizadas na área rural, sendo 22 identificadas como escolas do campo (Antônio Cardoso, 2015, p. 74).

Apesar de identificado o caráter rural do município, no momento de concepção do Plano, ainda não havia uma proposta de educação para as escolas do campo, como podemos observar no seguinte trecho:

É imprescindível ao Município reconhecer sua identidade rural, tanto nos aspectos culturais, quanto nos econômicos, redefinindo, através de censo educacional, as escolas rurais e urbanas. Nessa perspectiva é preciso pensar o currículo das escolas observando os diferentes contextos estabelecidos no município e contemplando a identidade rural, que é predominante, além de rever a proposta curricular oferecida aos alunos do campo, onde é necessário contemplar suas necessidades de inserção no desenvolvimento rural sustentável e solidário (Antônio Cardoso, 2015, p. 74).

Diante do trecho destacado, a expectativa era de que a Educação do Campo aparecesse com mais ênfase ao longo das metas e estratégias, porém, nas 14 aparições do termo “campo”, as ações propostas se assemelham ao que apresentava o PNE, como: na estratégia 1.8, que mantém a mesma redação da normativa nacional 1.10; na estratégia 3.5, que apenas adiciona o regime de colaboração com o governo estadual para a expansão das matrículas de ensino médio, de modo similar à estratégia nacional 3.7; nos pares de estratégias com a mesma redação 4.1 (municipal) e 4.3 (federal), 6.4 (municipal) e 6.7 (federal), 7.5 (municipal) e 7.13 (federal), 14.3 (municipal) e 14.5 (federal); nas estratégias 7.10 e 15.2 do PME, nas quais ocorre a supressão do trecho que se refere às comunidades indígenas da estratégia nacional 7.27 e 15.5.

Ainda, cabe afirmar que nada é alterado do documento nacional na meta 8, o que ocorre também com a estratégia 10.3, que mantém a redação em ambos os dispositivos legais. Apenas três estratégias apresentam proposições inovadoras quando comparados os dois planos:

11.6) Acrescentar o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades quilombolas com seus interesses e necessidades.

[...]

12.7) Participar gradativamente, ano após anos, durante à vigência desse Plano, em regime de colaboração dos Programas e Políticas de Formação Inicial e continuada em parcerias com Instituições de Educação Superior estaduais e federais, a saber: a) Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; b) PROINFO Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional; c) Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos; d) Rede UAB de Educação para a Diversidade; e) Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – PROCAMPO;

[...]

12.8) Orientar os jovens e estudantes da Educação Superior egressos de Escolas Públicas, a buscarem o acesso ao FIES e outras políticas públicas, de modo a reduzir as desigualdades étnico – raciais, bem como ampliar o acesso de categorias desfavorecidas historicamente ou especiais, tais como: afrodescendentes, estudantes com deficiências e altas habilidades e do campo (Antônio Cardoso, 2015, p. 104-106).

As metas relacionadas ao ensino fundamental (2), à alfabetização de crianças até o 3º ano do ensino fundamental (3), à alfabetização da população de 15 anos ou mais, ao aumento de professores com pós-graduação (13 e 16), ao piso salarial (17), à formação continuada, à gestão democrática (19) e aos recursos financeiros (20) não apresentam estratégias específicas para a Educação do Campo, embora todas estejam ligadas às necessidades sinalizadas pelos movimentos sociais do campo para as populações e escolas campesinas. Assim sendo, após toda a contextualização dos planos nacional e estadual e de conhecermos brevemente o Plano Municipal de Educação de Antônio Cardoso, já possuímos elementos suficientes para analisar os registros da transição do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão.

4.4 DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

O Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão é a única unidade escolar da rede estadual em Antônio Cardoso e atende aos 306 estudantes do ensino médio do município, distribuídos em dez turmas com a seguinte configuração: tempo parcial – duas turmas de 1ª série, três turmas de 2ª série e três turmas de 3ª série; e tempo integral – duas turmas de 1ª série. Em todas as turmas, a matriz curricular segue as orientações instituídas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, conhecida comumente como Novo Ensino Médio (Brasil, 2017). Além disso, se embasa na Resolução CNE/CP nº 2/2017, que instituiu e orientou a implantação da BNCC e no Parecer CEE nº 111/2022, que aprovou o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o ensino médio.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, ela foi inaugurada em 1981 com o nome de Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães, em homenagem ao então governador da Bahia, contemplando apenas os anos finais do ensino fundamental, até a antiga 8ª série – atual 9º ano (CEACM, 2019). Por solicitação de uma professora do município, que, posteriormente, foi nomeada como diretora da escola, o ensino médio, com a oferta do magistério, foi implementado no ano seguinte, objetivando atender à demanda dos jovens, que, em sua maioria, não cursavam o ensino médio.

Em 2020, por meio da Portaria nº 471, foi determinada a mudança de denominação de cinco escolas de diferentes territórios de identidade, às quais foi adicionada a expressão “do campo” ao nome. Desde a publicação da Portaria, em 13 de agosto, o Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães passou a se chamar Colégio Estadual do Campo Antônio Carlos Magalhães. Porém, não há nenhum registro em ata de reuniões pedagógicas ou de colegiado escolar para a referida mudança de denominação.

O colegiado escolar é um conselho formado pelo gestor, professores, funcionários, estudantes, pais, mães ou responsáveis pelos estudantes, que se reúnem mensalmente para colaborar com a melhoria da escola. Isto significa que o colegiado pode tomar decisões, aconselhar os gestores, acompanhar e/ou fiscalizar as ações pedagógicas e administrativo-financeiras realizadas e mobilizar principalmente outros estudantes e pais ou responsáveis a se unir para assumir a educação como um bem familiar e social (Bahia, [202-], p. 1).

Dada a importância do colegiado escolar para a efetivação da gestão democrática da educação pública, esperava-se que houvesse alguma discussão sobre a mudança na denominação, tendo em vista que a assunção de uma nova identidade para a escola fosse registrada em ata. A ausência de registros sobre o processo de transição para escola do campo suscita dúvidas acerca da motivação desta mudança. Com isso, questiona-se: ela é fruto da existência de um processo comunitário de fortalecimento da identidade campesina, de uma imposição do órgão central da educação do estado ou de uma solicitação da gestão escolar, em uma ação autocrática, visando a maior captação de recursos para a unidade escolar?

Conforme consta em arquivo da instituição, após a mudança para “escola do campo”, em 2020, a escola mobilizou os professores e iniciou um processo formativo sobre Educação do Campo, idealizado pela coordenadora pedagógica e por um dos professores da unidade escolar com afinidade pela temática. O encontro, realizado no mês de setembro, ocorreu virtualmente, devido à necessidade de isolamento social ocasionada pela pandemia da covid-19. Este contou com a parceria de uma docente da Universidade Estadual de Feira de Santana, estudiosa da temática, que desenvolveu a discussão, especialmente, a partir do Decreto nº 7.352/2010 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

Na formação, estiveram presentes todo o corpo docente, a direção e a coordenação pedagógica da escola, além de estudantes universitários que estavam acompanhando a professora/formadora. Os demais setores da escola e da comunidade não participaram, e não há nenhum registro acerca da motivação dessas ausências, assim como não existem informações sobre as discussões ocorridas no encontro.

No final de 2020, foi solicitada pela Secretaria de Educação a mudança do nome da escola que fazia alusão a um político baiano e, para decidir sobre o novo nome, foi realizada

uma convocação da comunidade escolar, por meio dos grupos da escola em um aplicativo de troca de mensagens, para uma reunião em ambiente virtual, já que o período ainda exigia que aglomerações fossem evitadas, em consequência do período pandêmico. Na referida reunião, ocorrida em outubro de 2020, foi realizado o levantamento de possíveis nomes. Além disso, formou-se uma comissão que se responsabilizou pela comunicação com as comunidades e seus representantes, tornando o processo mais democrático e transparente.

Ao final da reunião, uma estudante do colégio sugeriu o nome do ex-estudante e ex-funcionário Genivaldo de Almeida Brandão, conhecido pela comunidade por “Chico Preto”. Parecia um consenso entre os presentes na reunião, porém a decisão ainda precisava passar pelo crivo da comunidade e só então poderia ser escolhido de fato. O nome de Genivaldo foi bem acolhido e, na reunião ocorrida em janeiro de 2021, decidiu-se que o colégio faria esta homenagem àquele que se dedicou à educação e à própria unidade escolar. Um dos participantes da reunião ressaltou que a “escolha [foi] um marco que demonstra que todos os corpos devem ser vistos e seus atos, reconhecidos” (CECACM, 2021, p. 3). A mudança de nome se efetivou pela Portaria nº 583, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 13 de fevereiro de 2021.

Nesse contexto, cabe destacar que, no início do ano letivo de 2021, a coordenação pedagógica realizou um levantamento dos interesses/necessidades formativas do corpo docente, no qual apareceram os seguintes temas: Educação do Campo; ensino remoto, metodologias ativas e utilização de tecnologias; educação inclusiva; avaliação e habilidades socioemocionais. Tais temas estavam atrelados às mudanças e desafios que a escola enfrentava no período, como a chegada de estudantes com deficiência e o distanciamento social, que implicava em uma modalidade de trabalho ainda nova para muitos educadores – o trabalho remoto.

Posto isso, considerando que, nesse ano – 2021 –, a escola recebeu estudantes do Programa Residência Pedagógica²³ da UFRB, os estudos sobre Educação do Campo foram contemplados em oito encontros do projeto “Formação de professores para escolas quilombolas no município de Antônio Cardoso: a comunidade como protagonista das transformações” – fruto da parceria entre escola e universidade. Os encontros aconteceram entre os meses de abril e novembro, e foram ministrados por professores do Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Cetens) da UFRB. Essa formação abarcou professores da rede municipal de

²³ “A Residência Pedagógica tem por objetivo, no âmbito do Programa de Iniciação a Docência, selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (UFRB, 2022, p. 1).

Antônio Cardoso, além dos docentes da escola estadual e algumas representações de comunidades do município. Contudo, os únicos registros destes momentos são o convite inicial, publicado nas redes sociais da escola, e o levantamento das temáticas, realizado através de um formulário virtual.

No processo de construção de sua identidade campesina, houve outra ação desenvolvida pela escola: a mudança do escudo que representa a unidade escolar. Ocorreu em março de 2021, através de um formulário virtual – dado o contexto de isolamento social já mencionado. O link de acesso ao formulário foi divulgado, no perfil da escola em uma rede social e por meio de aplicativo de mensagens, com a seguinte orientação:

Na questão abaixo você irá escolher qual das imagens deve ser o novo escudo do nosso colégio. As imagens têm inspiração em símbolos que representam a educação do campo, no mapa do município de Antônio Cardoso, no rio Paraguaçu e no ex-aluno e funcionário que nomeia nosso colégio. Você pode escolher apenas uma imagem, mas poderá votar quantas vezes desejar. Divulgue para amigos, vizinhos, parentes, toda a comunidade cardosense ou de outros municípios e que tenham relação com a cidade ou o colégio (CECGAB, 2021, p. 1).

O formulário contou com 416 respostas, o que, considerando a população do município, foi um alcance baixo. Entretanto, ao avaliar a quantidade de estudantes matriculados naquele ano, o retorno pode ser considerado bom. As opções de escudo estão dispostas na Figura 9, dentre as quais foi escolhida a imagem da opção 4, com 31,7% dos votos:

Figura 9 - Escolha do novo escudo do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão

1. Qual deve ser o novo escudo do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão? *

Marcar apenas uma oval.

			
<input type="radio"/> Opção 1	<input type="radio"/> Opção 2	<input type="radio"/> Opção 7	<input type="radio"/> Opção 8
		Este conteúdo não foi criado nem apoiado pelo Google. Google Formulários	
<input type="radio"/> Opção 3	<input type="radio"/> Opção 4		
			
<input type="radio"/> Opção 5	<input type="radio"/> Opção 6		

Fonte: CECGAB (2021).

Outro documento que pode apresentar indícios do trajeto em direção à construção da identidade campesina é o PPP do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, elaborado no ano de 2017, o qual, desde a elaboração, passou por apenas uma atualização, em 2019, voltada à composição da equipe pedagógica. Nesse cenário, vale refletir acerca do que Resende (2013, p. 89) expõe quando diz que pensa a escola análoga a “um texto escrito por várias mãos, [...] [cuja] leitura pressupõe o entendimento não apenas de suas conexões com a sociedade, mas também de seu interior”. Além disso, afirma que “atrás de um projeto político-pedagógico ficam resgatadas a identidade da escola, sua intencionalidade e a revelação de seus compromissos” (Resende, 2013, p. 90). É sobre este documento que teceremos as análises a partir de então.

Veiga (2013, p. 13) enfatiza que o “projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”. Por estar atrelado a um compromisso sociopolítico, o projeto de uma escola é tanto pedagógico, “no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (Veiga, 2013, p. 13), quanto político, visto que se objetiva formar um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo para determinada sociedade.

O PPP da unidade escolar em análise é composto por: apresentação do núcleo gestor da escola; identificação do estabelecimento; justificativa do plano e seus objetivos; caracterização da escola, a partir do histórico, das características da comunidade escolar e da estrutura física; listagem dos funcionários não docentes e docentes; breve descrição da relação entre escola e comunidade; como se organiza a gestão democrática participativa; relação que se estabelece entre os profissionais da escola e os discentes.

O documento também apresenta os horários de funcionamento da instituição, a estrutura organizacional e os resultados educacionais. Ainda, apresenta: os fundamentos educacionais composto pela visão, missão, valores e princípios educativos; a fundamentação teórica na qual constam os pressupostos filosóficos e epistemológicos; a concepção de avaliação da unidade escolar, meios de recuperação e promoção; a organização escola, atribuições dos seus diversos segmentos; a escrituração escolar, do arquivo, direitos e deveres; os projetos institucionais; e finaliza com as referências bibliográficas utilizadas.

Já na apresentação do PPP, há uma referência ao termo “campo”, que indica o reconhecimento da característica rural da comunidade escolar que é atendida pela unidade:

Sendo assim, a escola parte do princípio de que a educação é um processo inclusivo dos sujeitos locais, independente da condição social e do seu modo

de vida, seja ele urbano ou rural, é que destacamos a importância da educação voltada também para o campo, pesando o ambiente escolar como um espaço de socialização de saberes e de experiências integrando o urbano e o rural por meio de um trabalho coletivo com as famílias, incluindo o ambiente escolar e familiar por meio da construção de um espaço sustentável como a criação de hortas e jardinagens. Acreditando-se que desse modo, contribuiremos de uma forma abrangente com todos os indivíduos envolvidos no contexto escolar (CEACM, 2019, p. 2).

O termo se repete, posteriormente, nos objetivos descritos no documento:

- Despertar o conhecimento científico/investigatório, através do incentivo a projetos: Ciência na Escola, Gestar, Projetos Estruturantes: FACE, TAL, AVE, PROVE, EPA, FESTE, DANCE, ENCANTE, JERP, Feira de Ciências, Festival de Arte e Cultura, Programa Novo Mais Educação, Saúde na Escola, Programa Nacional de Educação Ambiental; Projeto Sexualidade e prevenção do uso de drogas, Escola Sustentável, Projetos voltados para as Atividades do Campo.
- Adequar as diretrizes pedagógicas da escola à educação do campo (CEACM, 2019, p. 4).

Nos objetivos descritos, bem como na presença da Educação do Campo como uma das modalidades educativas ofertadas pela escola, é possível perceber que já havia, em 2017, o reconhecimento da necessidade de adequação das práticas pedagógicas à realidade campesina, em consonância com Lima (2011). O autor enfatiza a importância de que os projetos educativos estejam sintonizados aos projetos de desenvolvimento das comunidades, de modo que os estudantes sejam agentes ativos dos projetos de transformação social e produtores de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos voltados para o desenvolvimento, em busca de utilizar, de forma sustentável, todo o potencial cultural, ambiental, organizativo e produtivo local.

Quando são descritas as características da comunidade escolar, há a sinalização de que os municípios têm uma renda baixa e sobrevivem “de agricultura de subsistência, pesca, apicultura e serviços informais que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas como Carteira de Trabalho assinada” (CEACM, 2019, p. 8). Tal sinalização justifica a proposição de mudança na denominação da escola, visto que, de acordo com o documento e conforme o que define o Decreto nº 7.352/2010, a população cardosense se enquadra no que se compreende como “povos do campo”.

Ainda em 2021, segundo o Censo, o “salário médio mensal era de 2,1 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 5,42%. [...] Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 49,9% da população nessas condições” (IBGE, 2022, p. 1). Logo, através dos dados apresentados, evidencia-se a condição de pobreza vivenciada por grande parte da população, bem como a desigualdade presente na realidade do município. Um breve passeio pelo município explicita essa realidade, com a concentração de terras em grandes fazendas que pouco contribuem para

a manutenção da vida em Antônio Cardoso, enquanto dezenas de famílias se distribuem em pedaços de terra que nem sempre são ideais para o plantio.

Por conseguinte, observamos que a Educação do Campo aparece no documento orientador das práticas da escola, mas dados como os apresentados anteriormente não parecem dialogar com suas premissas para fazer emergir uma perspectiva libertadora para a proposta pedagógica da unidade escolar. Isso, pois um PPP que contempla a Educação do Campo pressupõe que a escola assume uma visão crítica da sociedade capitalista, e necessita discutir formas de

[...] contrapor às finalidades educativas que o sistema capitalista determina para a escola: preparação de “mão-de-obra”, conforme as necessidades do capital em cada momento, e alienação das pessoas à ordem da exploração e ao modo de vida que esta ordem necessita naturalizar e perpetuar. Em um projeto de transformação da sociedade a escola tem outra função social (Caldart, 2020, p. 5).

Acerca da função social de uma escola do campo, Caldart (2020) enfatiza que as reflexões se inspiram nos debates sobre a função social da terra, mantendo o sentido crítico de denunciar a apropriação de direitos sociais como propriedade privada e negócios que beneficiam poucos em detrimento do bem comum. Assim sendo, para que isso se efetive, precisa estar definido nos princípios que norteiam a prática pedagógica. Porém, tais princípios, no documento, apresentam-se como orientações genéricas referentes à forma que a prática pedagógica deve se desenvolver na escola.

Dentre as diversas “pedagogias” descritas como princípios, o único trecho que se aproxima das discussões acerca da Educação do Campo está registrado no tópico Pedagogia da História:

A comunidade tem uma história que se desencadeou em movimento, pois todas as famílias vieram de diferentes comunidades e passaram por diversos conflitos sociais até chegarem neste lugar, sendo assim a escola tem o papel fundamental de manter viva e sempre em pleno resgate esse processo vivido pela comunidade (CEACM, 2019, p. 20).

Apesar do exposto, em momento algum a existência dos povos indígenas, que fazem parte da história do município, e das comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares, que já existiam no ano de elaboração do Plano, foi sinalizada no documento. Esse fato contrapõe-se, no entanto, ao que se considera nos objetivos: “Atender as diversidades culturais do município, através da aplicação da Lei 10.639/03, assim como as Diretrizes Curriculares da Educação Quilombola [e] as diversidades culturais do município, através da lei 11.645/ (ano) da Afro-Indígena” (CEACM, 2019, p. 6).

Por esse viés, Caldart (2020, p. 9) orienta que é preciso pensar a escola “como um ambiente educativo: espaços, tempos, relações sociais que compõem o dia a dia da escola na relação com seu entorno; território de disputa ideológica”. Todavia, ao desconsiderar a história de luta e o trabalho de resistência dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, enfraquece-se o processo de “cultivo de relações sociais de igualdade, de participação democrática, de respeito à diversidade e tratamento multidimensional da vida” (Caldart, 2020, p. 9).

Vitor Henrique Paro, por sua vez, explicita que a participação democrática, ou seja, a democracia em um sentido mais amplo, não se encerra na vontade da maioria pela possibilidade do voto, mas envolve convivência com o outro que produz a afirmação de ambos como sujeito (Gestão [...], 2013). No contexto democrático, o fim da educação é a formação integral dos sujeitos, proporcionando que eles acessem não somente os conhecimentos científicos construídos socialmente, mas toda a gama de conhecimentos historicamente construídos, para superar a alienação e ser capaz de se posicionar diante da realidade. O objeto do trabalho pedagógico é a produção do ser “humano-histórico”. Sendo assim, o papel da escola é propiciar condições para que o estudante queira aprender.

No que tange à gestão democrática, podemos observar que é uma proposta presente em todos os planos de educação mencionados nesta pesquisa, e não é diferente no projeto da escola que também apresenta a gestão democrática como norte para suas ações, objetivando o “reconhecimento e a aceitação das diversidades, a fim de promover e envolver a todos num esforço participativo, atingindo o educando em sua totalidade, com a melhor possibilidade possível [...] [e] alterar positivamente as atividades administrativas e pedagógicas na Escola” (CEACM, 2019, p. 32-33). É possível analisar que, no PPP da unidade escolar estudada, a redação não cita a participação das comunidades quilombolas, das associações comunitárias, dos sindicatos ou dos movimentos sociais efetivamente no processo de gestão da educação, restringindo os contatos entre escola e comunidade a reuniões, palestras e visitas a eventos escolares.

Dessarte, a forma de participação da comunidade explicitada no PPP da escola não alcança o princípio V do Decreto nº 7.352/2010, que prevê que o “controle social da qualidade da educação escolar [...] ocorra mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (Brasil, 2010, art. 2º). Sendo assim, a gestão escolar do colégio parece ainda estar imbuída de uma dimensão apenas burocrática de acompanhamento e coordenação das ações da escola, demonstrando aparente distanciamento da ação pedagógica em si.

Nesse cenário, faz-se importante refletir que o termo “gestão” é utilizado como sinônimo de administração para o professor Vitor Henrique Paro, sendo considerado por ele, em entrevista, a “utilização racional de recursos para atingir determinados fins”, “mediação” (Gestão [...], 2013). Tal compreensão desmistifica a ideia empobrecida de que administração está atrelada à presença de alguém que administra e outro que é administrado, como se não houvesse a possibilidade de que os seres humanos consigam administrar seu trabalho coletivamente com outros, acreditando, ainda, que, especialmente no contexto escolar, somente direção e secretaria estejam atreladas à administração, quando, na realidade, todos os setores e sujeitos da escola estão implicados na utilização racional de recursos para atingir os fins da ação pedagógica. Portanto, a gestão, no espaço escolar, precisa estar ciente no que se refere ao produto do trabalho educativo, que é a formação do ser “humano-histórico”.

Saviani (2021, p. 13) explica que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Conseqüentemente, o objeto da educação está relacionado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos seres humanos, para que construam sua humanidade e a descoberta de maneiras adequadas para atingir esse objetivo. À vista disso, Caldart (2023, p. 32) enriquece o debate lembrando que

No caminho entre a compreensão e a realização das tarefas concretas da escola há um passo fundamental, em nossa concepção, incontornável, que é o da definição coletiva das *finalidades educativas*, direção consciente a ser dada às intencionalidades da formação humana na escola, no seu todo e em cada processo ou ação que o compõe.

Bussmann (2013, p. 50-53) também adverte que, para perseguir a gestão democrática e a democracia

na escola, na construção de sua identidade como espaço-tempo pedagógico com organização e projeto político próprio, com base nas convicções que envolvem o processo como construção coletiva, supõe e exige[, entre outros fatores, a] clarificação constante das bases teóricas do processo com revisão e dinamização contínuas da prática pedagógica à luz dos fundamentos e das diretrizes [nos diversos âmbitos da educação escolar].

Visto isso, um aspecto essencial para alcançar o fim proposto é possuir a compreensão adequada do que é educação, entendida por Caldart (2023, p. 24) como “uma práxis que direciona a formação humana para determinadas finalidades e em determinado tempo histórico em que essa formação se realiza”. Nesse sentido, compreende-se como parte da totalidade da formação humana, que não se restringe à escola e que é “demarcada pela intencionalidade dada aos processos formativos. [...] Intencionalizar quer dizer dar uma direção consciente a esses processos desde finalidades formativas e sociais”.

Sob essa perspectiva, o PPP do colégio estudado, quando se refere à educação, a conceitua como:

relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural e econômico, diversificando assim as formas de atuação, possibilitando maior interação entre esta instituição e a comunidade onde está inserida, pois compreendemos a educação como um processo que se baseia na reflexão sobre a realidade e, ao mesmo tempo, assimila suas necessidades e a critica em suas inconsistências, agindo no sentido de entendê-la em muitos aspectos (CEACM, 2019, p. 22).

Ainda, complementa afirmando que considera o homem e a sociedade, além de apresentar dois questionamentos pertinentes, sobre os quais discorre mais adiante no documento: “Que tipo de homem desejamos obter com o produto do nosso trabalho?” e “Que tipo de sociedade interage com este homem que pretendemos formar?” (CEACM, 2019, p. 22-23).

Sobre a concepção de ser humano, tratada no documento pelo termo “homem”, a unidade escolar apresenta a seguinte redação:

O homem, na atualidade, é um ser competitivo e individualista, resultado das relações impostas pelo modelo de sociedade em vigor. No entanto, a luta deve ser por um homem social, voltado para o seu bem próprio, mas, acima de tudo, para o bem-estar do grupo do qual faz parte. O homem, que modifica a si mesmo pela apropriação dos conhecimentos, modifica também a sociedade por meio do movimento dialético “do social para o individual para o social”. Destarte, torna-se sujeito da história (CEACM, 2019, p. 24).

No que se relaciona à sociedade, temos que

Somos uma sociedade capitalista, competitiva baseada nas ações e resultados, por isso precisamos construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas em que cada cidadão constrói a sua existência e a do coletivo (CEACM, 2019, p. 24).

Diante do exposto, observamos que as ideias apresentadas no PPP demonstram uma disposição da unidade escolar para caminhar em direção ao que propõe a Educação do Campo. Assim, busca-se a superação da exploração, da competitividade e do individualismo, valores comuns à sociedade capitalista, o que, possivelmente, ainda se configura como um grande desafio para a instituição, já que

[...] estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, [na qual] ocorre [a] tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (Saviani, 2021, p. 84).

Nesse cenário, Resende (2013, p. 60) nos alerta para o fato de que “a visão de mundo, de sociedade e de homem que norteia as concepções como verdadeiros lemes, dos quais nem sempre se tem consciência, transcende ao próprio discurso”. Com isso, mostra-se a importância

de que a escola, ao optar pela pedagogia histórico-crítica, desenvolva-a de forma consciente e tenha a “clareza dos determinantes sociais da educação, [bem como] a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação” (Saviani, 2021, p. 86). Além disso, deve haver clareza acerca do posicionamento que deve ser assumido pelo educador, aqui entendido como todos os sujeitos mais experientes da escola envolvidos no processo educativo, diante de tais contradições, visando a identificar a direção que deve ser seguida na questão educacional.

Quando analisadas as competências de cada setor e os direitos e deveres dos segmentos escolares, que também indicam como devem ser desempenhadas as funções, percebemos que não há uma implicação direta com o que se propõe como missão da escola, a qual está relacionada à concepção de sujeito e de sociedade. Tal atribuição objetiva “proporcionar a construção do conhecimento através de metodologia dialógica, fundamentada na análise da realidade, numa perspectiva de valores que desafiem o aluno a ser reflexivo, crítico e socialmente participativo nos processos de transformação pessoal e coletiva” (CEACM, 2017, p. 18).

Posto isso, passados sete anos desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico do colégio, muitos aspectos já se modificaram no contexto escolar e social, o que deveria ter impulsionado revisões periódicas (anuais) do documento – não somente a atualização do corpo docente –, para que ele fosse, simultaneamente, norte e reflexo da realidade escolar em constante construção. Logo, a falta de revisão/reconstrução do PPP é um fator que fragiliza o debate da identificação da escola como “do campo”, visto que o processo de compreensão e significado institucional exige uma reconfiguração do trabalho e da missão da escola, diante do desafio da política de Educação do Campo. Entretanto, a intensificação do neoliberalismo na sociedade e nas políticas educacionais sufoca a escola em demandas burocráticas que se sobrepõem e se acumulam cotidianamente, de modo a pulverizar o sentido da escola e de suas ações.

Neste contexto de exaustão e adoecimento de profissionais e estudantes, bem como de esvaziamento de sentidos, é um desafio contribuir para que o PPP não seja mais uma ação burocrática a ser apresentada à Secretaria de Educação e, posteriormente, páginas impressas engavetadas. O Projeto precisa ser vivo e pensado pela lógica que nos apresenta Resende (2013, p. 88), que enfatiza que

[...] a possibilidade de surgir um novo pensar sobre a realidade está ligada ao próprio cotidiano das pessoas, em que os atos são criados e recriados em movimentos historicamente situados. Não é necessário buscar em outros contextos a resolução dos problemas de uma dada realidade; basta

compreendê-la em sua pluralidade. Este é o ponto de partida e o ponto de chegada.

Como já demarcado anteriormente, a realidade vivenciada, no contexto mais amplo, desde meados do século XX, é marcada pela fase descendente do capitalismo, na qual tudo é válido para salvar o capital, inclusive a degradação da humanidade e daquilo que se relaciona a ela sob a manutenção da alienação. Isso, portanto, materializa-se frequentemente na educação, através da

[...] cultura política neoliberal que vem se fortalecendo e tomando de assalto a formação das novas gerações para impedir que tenham consciência do potencial das contradições em curso e que se construam alternativas ao sistema capitalista, tanto no que se refere ao modo de produção da vida como às relações sociais e políticas que constituem o dia a dia da sociedade (Caldart, 2023, p. 44).

Nesse viés, vale ressaltar que, no âmbito estadual, o mesmo grupo político se mantém no governo do estado há dezessete anos e, apesar de se identificar como pertencente a um partido progressista, não apresentou ruptura ou resistência às investidas neoliberais. No que se refere aos impactos diretamente relacionados à educação, podemos citar a redução de direitos dos trabalhadores da educação, ocorrida mais expressivamente em 2015 e, infelizmente, não circunscrita a esse ano. Além disso, há a presença da “pedagogia das competências”, validada pela LDBEN e presente no DCRB, que orienta o currículo da rede estadual de ensino, baseada no “desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e socioemocionais” a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Tal pedagogia é apresentada como alternativa ao ensino dito desestimulante, descontextualizado, sem aplicação real e conteudista, habitualmente presente nas escolas, com a promessa de preparar os estudantes para o “mundo real”, mas generalizando as discussões complexas presentes na educação escolar e invalidando toda a gama de conhecimentos historicamente produzidos e saberes críticos e reflexivos em nome do “saber-fazer”. No entanto, a grande problemática perpassa pelo fato de que, dessa forma, a escola está formando jovens mais flexíveis e adaptáveis às formas de exploração do mercado de trabalho, com pouca ou nenhuma capacidade de reflexão acerca das contradições do sistema capitalista, além de responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio fracasso e, conseqüentemente, pelas mazelas sociais.

Com base nisso, compreendemos que a perspectiva supracitada caminha na contramão do que propõe a Educação do Campo. Esta, todavia, pretende “pensar a escola como parte de uma intencionalidade educativa ‘humanizadora’, [o que] significa preparar o ser humano

lutador e construtor capaz de enfrentar as contradições próprias deste tempo histórico”, como enfatiza Caldart (2023, p. 45).

Porque a superação das relações de exploração e alienação no trabalho, cada vez mais impeditivas da autorrealização do ser humano, somente poderá ser obra dos mesmos seres humanos que são vítimas de sua lógica, o que implica prepará-los, especialmente as novas gerações, para a crítica propositiva da forma social atual (Caldart, 2023, p. 45).

Sabemos que a escola sozinha não terá condições de resolver as mazelas sociais. Contudo, como exposto anteriormente, ela é parte importante no processo de desalienação dos sujeitos, para que eles sejam capazes de perceber, questionar e lutar por mudanças na condição de desigualdade e exploração que lhes é imposta.

Enquanto não acontece a tão sonhada superação do capitalismo, são necessárias políticas sociais de distribuição de renda. Elas não se apresentam como soluções para o problema da pobreza ou sequer são propostas com esse objetivo, mas amenizam os impactos da falta de recursos no cotidiano de milhares de famílias. Para os estudantes do colégio analisado, os programas e políticas de distribuição de renda oriundos do governo federal, como os programas federais Bolsa Família e Pé-de-meia, e estadual, como o Bolsa Presença, são importantes estímulos à permanência na escola para a conclusão do ensino médio. Tais programas são destinados a famílias, que estejam na linha da pobreza ou extrema pobreza, inscritas no Cadastro Único (CadÚnico) para programas sociais do governo federal.

Segundo dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação, aproximadamente, 68% dos 307 estudantes matriculados no colégio em 2024 recebem auxílio do Bolsa Presença e 78% recebem do Pé-de-meia, programa de incentivo financeiro-educacional do governo federal que objetiva promover a permanência dos jovens matriculados no ensino médio, bem como sua conclusão nesta etapa do ensino. Além dos programas citados, outros 30 estudantes recebem incentivo financeiro ao participarem como monitores das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, História, Iniciação Científica e Projeto de Vida, por meio do programa Mais Estudo do governo estadual. Para as famílias de estudantes que residem nos distritos e comunidades, os referidos recursos recebidos se apresentam como complementação do sustento proveniente da agricultura e da baixa renda familiar.

Ademais, um outro fator merece a atenção das escolas do campo. A análise da realidade precisa partir da especificidade dos processos de trabalho que se desenvolvem no circuito produtivo da agricultura, como nos alerta Caldart (2023). A autora sinaliza que a conexão entre

a lógica necessária para a reprodução do capital a uma crise ambiental sem precedentes, ao esgotamento de uma determinada forma de agricultura e sua relação com a saúde humana, afetada pelo modo de produzir e de distribuir os alimentos[, é o cerne da questão para o campo na atualidade por ser] uma das

fortes e perigosas contradições das relações sociais de produção capitalistas (Caldart, 2023, p. 46).

Isso deve se inserir no debate da Educação do Campo, pois, conforme a autora,

O vínculo orgânico entre função social da escola e função socioambiental da terra insere as escolas do campo nos desafios educacionais do nosso tempo. Ajudar a construir esse vínculo também é tarefa a ser assumida pelos cursos de formação de educadores vinculados à Educação do Campo. O tamanho dessa tarefa não é maior do que a satisfação humana de podermos ajudar a trilhar o caminho da formação/desalienação das novas gerações como sujeitos coletivos da construção de alternativas para o futuro de toda humanidade (Caldart, 2020, p. 11).

Diante da análise realizada, percebemos que, apesar da mudança de denominação para “escola do campo” e a posterior homenagem, no nome da instituição, a um ex-estudante e funcionário da unidade, ainda há uma caminhada a ser feita para que a identidade campesina da escola se fortaleça e se expresse em seus documentos de modo mais enfático. A necessidade de reflexão e revisão do PPP da escola está diretamente ligada à concepção de *práxis* – a ação consciente e transformadora – e é essencial para a superação das contradições, assim como para a transformação social.

O fortalecimento da identidade de escola do campo deve ser compreendido como um processo contínuo de luta e prática educativa, que busca não apenas se adaptar às condições existentes, mas transformá-las, de modo a atender às necessidades e interesses dos povos camponeses. Embora a escola demonstre buscar a construção e o fortalecimento de uma identidade campesina, está subordinada a uma Secretaria de Educação que segue uma lógica neoliberal, e essa contradição reflete o combate entre as necessidades e os valores do campo e as exigências do capital e do mercado, que tendem a priorizar uma educação tecnicista e mercadológica.

Com isso, seguem emergentes ao menos dois grandes desafios voltados às reflexões e ao fortalecimento da identidade da escola do campo, bem como à revisão do PPP: encontrar formas de dar vida a uma escola do campo, mesmo estando subordinada a uma Secretaria que caminha tangenciando a lógica neoliberal, e materializar uma escola, um currículo e práticas que considerem a formação omnilateral, a relação ser humano-natureza e a relação indivíduo-coletivo.

Acerca do currículo das escolas do campo, Lima (2011) destaca a necessidade de rupturas com o modelo tradicional e da inovação através de práticas pedagógicas contextualizadas e emancipadoras. A valorização dos saberes locais, a participação ativa da comunidade e a formação crítica dos educadores são elementos centrais para a construção de

uma educação que atenda às necessidades e potencialidades das comunidades rurais. Nesse sentido, o autor evidencia que esse movimento não ocorre de maneira isolada na escola, visto que há a necessidade de políticas públicas que apoiem a Educação do Campo, promovendo a equidade e a justiça social, incentivando a permanência dos jovens no campo e contribuindo para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais.

O desafio de materializar um currículo e práticas educativas que contemplem a formação omnilateral e as relações ser humano-natureza e indivíduo-coletivo aponta para a tensão entre um modelo de educação emancipatória e um padrão que perpetua a alienação e a fragmentação do conhecimento, típicas das sociedades capitalistas. A formação omnilateral e a ênfase na relação indivíduo-coletivo refletem princípios educacionais que visam ao desenvolvimento integral do ser humano e à formação de sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade. Esse objetivo contrasta com o enfoque neoliberal, que tende a formar indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho. Desse modo, a revisão do projeto político pedagógico se configura como um movimento em direção a uma educação que valorize a solidariedade, a consciência de classe e a transformação social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arendt (1972 *apud* Resende, 2013) reflete sobre o sentido da relação educativa, lembrando-nos que a educação é o ponto crucial, no qual decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele e, assim, salvá-lo da destruição inevitável sem a renovação trazida pelos jovens. Além disso, nela decidimos se amamos nossas crianças e jovens o bastante para não os excluir de nosso mundo, abandonando-os à própria sorte, nem tirar deles a chance de criar algo inesperado para nós, preparando-os para a tarefa de renovar o mundo. As palavras de Arendt (1972 *apud* Resende, 2013) expressam o compromisso social e o caráter humanizador atrelado à atividade educativa. Esta pesquisa, por sua vez, ecoa o compromisso social assumido com a educação e, em especial, com a Educação do Campo.

O objetivo principal deste estudo compreendeu investigar como a categoria “colégio do campo” é refletida nos documentos oficiais relativos ao Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, após o seu processo de transição iniciado em 2019, considerando o contexto específico das políticas de Educação do Campo no estado e no município. Os objetivos específicos delineados permitiram assimilar diferentes nuances do objeto. Nesse processo, no decorrer das seções, resgatamos o debate da Educação do Campo, das políticas de educação, materializadas nos planos de educação de três esferas governamentais: federal, estadual e municipal, e das legislações que tratam especialmente da Educação do Campo, de modo que tudo fosse construído para situar as análises dos documentos específicos da unidade escolar estudada.

O projeto inicial desta pesquisa previa uma etapa de coleta de dados, através da aplicação de questionário, visando a mapear o perfil socioeconômico, educacional e cultural de todos os segmentos da comunidade escolar e, em etapa subsequente, a realização de entrevistas semiestruturadas, com o intuito de perceber e analisar a compreensão da comunidade escolar acerca da mudança de status institucional para “do campo” e os possíveis impactos advindos dela. Entretanto, para a realização destas etapas, a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana era indispensável.

Em outubro de 2022, o projeto foi submetido à apreciação ética e, após alguns pareceres com pendências e a realização dos ajustes solicitados, a pesquisa ainda não havia atendido a todos os requisitos impostos pelo CEP para que fosse possível iniciar o trabalho de campo. Por isso, em novembro do ano seguinte, foi necessário retirar o projeto da apreciação ética e

repensar a coleta dos dados, com o intuito de obedecer aos prazos do Programa de Pós-graduação em Educação.

Consideramos que os sujeitos seriam parte de extrema relevância nesta pesquisa, já que a proposta inicial visava a perceber o impacto da política educacional no cotidiano da escola e na vida da comunidade, através daqueles que são atravessados cotidianamente pela política de Educação do Campo. Diante disso, houve um período de luto e lamento, pela impossibilidade de, neste estudo, dar ênfase aos sujeitos afetados pelas políticas. Logo, a mudança de percurso metodológico não foi fácil e gerou inseguranças, porém, após toda a reorganização, foi possível caminhar com mais segurança pela pesquisa documental.

A opção por uma pesquisa documental nos colocou, portanto, neste lugar de investigação e análise crítica e contextualizada dos registros oficiais da instituição, a fim de captar as intenções e racionalidades subjacentes às políticas educacionais. Além disso, buscamos analisar os planos de educação das diferentes esferas governamentais por compreender que as ações educativas estão atreladas à legislação vigente e não ocorrem de maneira isolada.

No que se refere à instituição estudada, os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico, atas de reuniões e registros internos de ações e atividades desenvolvidas. O estudo realizado se fundamentou na Teoria Social Crítica e nos estudos críticos da Educação do Campo, destacando a necessidade de compreender o fenômeno estudado sem desconsiderar a complexidade e a dinamicidade das relações sociais que estão em constante transformação. A perspectiva adotada, alinhada à práxis freiriana, defende que a reflexão e a ação dos indivíduos sobre o mundo são essenciais para superar contradições e transformar a sociedade capitalista.

Nesse cenário, antes de analisar os documentos, foi importante conhecer a realidade de Antônio Cardoso, município com predominância rural, pertencente ao Território de Identidade Portal do Sertão, cuja origem está ligada aos povos indígenas dos grupos Tupi e Tapuia, incluindo, ainda, os Payayá, um povo nômade originário do Sertão das Jacobinas. A colonização dessa área começou com a invasão portuguesa, doações de sesmarias e o consequente massacre e expulsão dos povos indígenas.

A história de Antônio Cardoso está entrelaçada com a disputa religiosa entre os jesuítas na região, culminando em complexas divisões e renomeações territoriais no decorrer dos séculos e refletindo a evolução de um espaço marcado por conflitos de poder. Além de sua origem, ligada aos povos indígenas, o município é formado por significativa população quilombola (33,7%). Desde 2015, o número de comunidades quilombolas certificadas pela

Fundação Cultural Palmares cresceu de duas para 11, demonstrando o amadurecimento dos debates étnico-raciais na região.

Por sua origem ligada a comunidades tradicionais, a cultura de Antônio Cardoso apresenta diversos elementos de práticas comunitárias e coletivas, como o Samba de Roda, a bata do feijão e a tradição oral com a presença de griôs. Como vestígios do seu processo de colonização, as festividades relacionadas à religião cristã também têm presença forte como manifestação cultural, além de vaquejadas e cavalgadas. Ainda, cabe destacar inúmeras tradições ligadas à vida no campo.

Nesse município, situa-se a escola pesquisada, o Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, uma instituição pública da rede estadual de educação da Bahia. A unidade atende estudantes oriundos, em sua maioria, da zona rural e de comunidades quilombolas. Em 2020, foi reconhecida como “escola do campo” e, em 2021, passou a homenagear Genivaldo de Almeida Brandão, um quilombola local, em seu nome.

Por esse viés, ressaltamos que não seria possível refletir sobre o objetivo da pesquisa sem um olhar para a totalidade, bem como sem compreender a reestruturação do capitalismo em sua face neoliberal e a influência dos ideais neoliberais na educação brasileira, além dos seus impactos na Educação do Campo. A racionalidade neoliberal é um fenômeno multifacetado que provoca transformações profundas nas relações sociais, econômicas e políticas.

Visto isso, enfatizamos que tal elemento é facilitado pelo avanço da tecnologia de comunicação e transporte. Além disso, a globalização dos mercados enfatiza a competição global e a abertura dos mercados nacionais, princípios centrais do neoliberalismo. Os princípios neoliberais promovem a competição no livre mercado, a privatização de empresas estatais, a redução da carga tributária, a diminuição dos gastos sociais, a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, a abertura dos mercados financeiros, a estabilidade monetária e uma mudança na postura do Estado, que passa a ter um papel regulatório.

Essas questões refletem os interesses do mercado, que condicionam o acesso aos bens culturais, à educação e ao poder econômico, relegando aos filhos da classe trabalhadora uma formação mínima e alienante. Por essa perspectiva, Saviani (2017) critica a política educacional brasileira, destacando características como filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, resultando na precarização da educação no país. Caldart (2020), por sua vez, sintetiza as pressões impostas às escolas que aprofundam as desigualdades sociais e educacionais, priorizando o lucro e incentivando a competição individualista, além de limitar o

conhecimento e utilizar o medo e a imposição da autoridade para gerar pessoas servís, minando a criatividade e a liberdade. Esse caminho é descrito como perverso e insano.

Diante de tal realidade, a Educação do Campo se apresenta como um importante elemento contra-hegemônico pautando diversas lutas acerca dos direitos essenciais à vida humana: terra, vida, trabalho e educação. Tais direitos, no entanto, estão sendo constantemente negados à maior parte de sociedade brasileira, em benefício a uma pequena parcela que detém o poder econômico, político e cultural.

Por essa perspectiva, faz-se importante citar um dos problemas enfrentados pelos povos camponeses: a má distribuição agrária no Brasil, que tem suas raízes na colonização portuguesa, quando os povos nativos, que compreendiam a terra como um bem coletivo, foram violentamente despojados de suas terras em prol de um modelo capitalista agroexportador. A concentração de grandes propriedades e da produção voltada para a exportação gerou processos de exclusão de grandes parcelas da população, as quais buscaram o enfrentamento através de movimentos coletivos de resistência e luta contra a desigualdade agrária.

Ademais, a ditadura militar intensificou as desigualdades, e, apesar da esperança com os governos petistas, a reforma agrária pouco avançou. Nos últimos anos, políticas neoliberais e a flexibilização da posse de terra dificultaram ainda mais a situação, destacando a importância de movimentos como o MST na luta pela reforma agrária e pelos direitos dos trabalhadores rurais.

Diante deste cenário, no qual a terra está atrelada ao lucro e não mais à subsistência, a vida no campo no Brasil é constantemente ameaçada pela insegurança fundiária e territorial, resultante da falta de políticas públicas efetivas de reforma agrária. Tal situação gera diversas formas de violência nas disputas de posse, incluindo ameaças, expulsões e assassinatos, além de afetar negativamente o meio ambiente e as maneiras tradicionais de uso da terra. Assim sendo, embora a redemocratização, em 1985, tenha possibilitado a esperança de melhorias, a realidade é marcada por conflitos e altos índices de violência, potencializados pelo hidronegócio, pela mineração e pela questão fundiária.

Posto isso, cabe destacar que, a partir da inserção do Brasil na política neoliberal com o governo Collor, houve um favorecimento dos interesses do mercado, prejudicando a reforma agrária. Nos governos de Lula e Dilma, ocorreram algumas conquistas, mas, desde o governo Temer e principalmente sob a presidência de Jair Bolsonaro, houve um aumento da violência e um declínio dos direitos das minorias, devido à ausência do Estado e à flexibilização das leis que protegiam a terra e os sujeitos que nela vivem e dela tiram seu sustento.

Todavia, a relação entre o sujeito do campo e a terra, essencial desde os primórdios da civilização, evoluiu significativamente, influenciada por fatores econômicos, culturais, tecnológicos e políticos. Inicialmente, ligada à subsistência, essa relação se transformou com a revolução agrícola, o feudalismo e a colonização, períodos que instauraram hierarquias e a dominação do trabalho. A industrialização e a globalização possibilitaram mais mudanças, resultando em precarização, informalidade e flexibilização das leis trabalhistas. No campo, essas transformações são particularmente cruéis, agravando a expulsão dos povos camponeses, a contaminação dos recursos naturais e a violência.

Frente a essa realidade, movimentos sociais são cruciais na luta por melhores condições de trabalho e justiça social. A transformação social e econômica do campo perpassa pela educação, conforme defendido pelo MST desde 1990. Diante disso, vale enfatizar que a articulação dos movimentos sociais do campo deu origem ao Movimento de Educação do Campo, que busca uma educação que respeite a identidade do povo camponês, sendo universal, adaptada às diversidades étnico-culturais e que promova uma educação dialógica e emancipatória, conforme os princípios de Paulo Freire.

A pressão dos movimentos sociais possibilitou pautar a elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no âmbito nacional, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto nº 7.352/2010. A criação da Secadi, em 2004, e sua recriação, em 2023, em diferentes mandatos do presidente Lula, exemplifica os esforços para implementar políticas educacionais inclusivas. No entanto, desafios persistem com a concentração de terras, desigualdade social e a expansão do agronegócio e dos ideais neoliberais, que ameaçam a educação no campo e a função social da terra.

Com base nisso, analisamos que já foram conquistados alguns dispositivos legais que fortalecem a Educação do Campo, o que representa um importante avanço. Contudo, no cotidiano, a realidade ainda é permeada por embates, negação dos direitos conquistados e manutenção das relações de poder e subalternização. A realidade das escolas ainda se distancia, demasiadamente, da proposta de educação emancipatória, dialógica e contextualizada pensada para os povos do campo.

Nas análises realizadas nos documentos da instituição pesquisada, foi possível perceber, devido à ausência de encontros/reuniões e documentações acerca da temática “Educação do Campo”, que a identidade camponesa não foi a matriz geradora da modificação da denominação da escola. Um possível elemento que pode ter provocado maiores problematizações acerca da temática, quando ocorreu a proposição da mudança de nome, foi a chegada de uma coordenadora pedagógica e de novos professores, que já possuíam algum conhecimento sobre

Educação do Campo, já que o movimento de mobilização comunitária para a escolha do nome e do novo escudo da escola surgiu a partir deste núcleo pedagógico.

O novo escudo da escola apresenta elementos importantes que remetem à identidade campesina local: o girassol, comumente relacionado à Educação do Campo, por ser uma planta que se orienta pelo sol, assim como o trabalhador do campo, o qual também possui suas raízes nas tradições, na cultura e nos conhecimentos transmitidos por sua comunidade; e o rio (Paraguaçu), que está atrelado à vida, subsistência, lazer e trabalho de muitos cardosenses. A imagem presente no contexto escolar é um lembrete diário da identidade assumida em construção/fortalecimento pela escola.

Desde a mudança de denominação, já se passaram aproximadamente quatro anos, e o Projeto Político Pedagógico, elaborado em período anterior e sem revisão, em nada reflete as mudanças ocorridas, quando o recomendável é que as atualizações de PPP ocorram pelo menos uma vez a cada ano, em virtude da dinamicidade do contexto escolar. Diante disso, apesar de não isentar a responsabilidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar nas diversas funções, é importante refletir sobre o quanto a atividade pedagógica tem se tornado um aglomerado de tarefas burocráticas a serem cumpridas, formulários, registros e respostas a serem dadas aos órgãos centrais da educação de forma quase imediata, diminuindo significativamente ou retirando o tempo de atividades essenciais e caras à escola.

Ainda, outro importante aspecto a ser destacado na dinâmica da escola é a quantidade de professores temporários (Reda). A contratação temporária contribui com a precarização do trabalho docente, o que causa efeitos profundos e negativos para a qualidade da educação, de modo a refletir uma política de flexibilização do trabalho, típica do modelo neoliberal, que privilegia a redução de custos e a desvalorização do serviço público. Professores temporários, por não terem garantia de estabilidade no emprego, muitas vezes, são submetidos a condições de trabalho instáveis, com mudança inferior e menos acesso a direitos trabalhistas e formação continuada. Isso pode resultar em desmotivação e falta de investimento a longo prazo no desenvolvimento pedagógico, comprometendo a qualidade do ensino.

Além disso, a rotatividade constante desses profissionais impede a construção de vínculos duradouros entre professores, alunos e comunidade escolar, o que é essencial para uma educação transformadora, para a consolidação do projeto político-pedagógico escolar e, também, para a continuidade das ações educativas. Em uma análise crítica, essa prática pode ser entendida como parte de um movimento maior de desmonte do Estado de bem-estar social, no qual a educação, em vez de ser um direito garantido e valorizado, é tratada como um setor a ser mercantilizado e precarizado.

As lacunas observadas refletem a lógica neoliberal imposta à educação, que coloca o Estado apenas no papel regulatório das ações e não possibilita que mudanças, como as ocorridas na unidade estudada, sejam inseridas na cultura escolar, atropelando os processos e os sujeitos, em prol da produtividade e de respostas às exigências do capital. Nesse contexto, é importante reafirmar que sem um projeto político-pedagógico, a escola não tem uma identidade coesa. O projeto de uma escola, como já dito anteriormente, perpassa por um plano de formação humana, educação e escola, bem como por uma concepção de sociedade a ser construída.

Por isso, não podemos perder ou permitir que nos tirem a direção clara que permite ver o conjunto do nosso projeto de construção, o qual precisa de fundamentos sólidos, compreendidos e defendidos conscientemente e coletivamente. Estes fundamentos devem estar abertos às mudanças da realidade, mas não às negociações e concessões práticas impostas pela hegemonia em diferentes circunstâncias, alheias à dinâmica institucional e comunitária.

Apesar de significativa, esta mudança é apenas um dos primeiros passos para a concretização da política pública. A nova nomenclatura ainda não significa o encerramento do cotidiano de enfrentamentos, disputas e conflitos em prol da garantia dos direitos sociais. Logo, novos desafios se apresentam em busca da educação pública, gratuita e qualificada para e pela realidade campesina, para que sejam formados sujeitos humanos-históricos capazes de promover a mudança necessária na sociedade.

Diante do exposto, refletimos que a investigação sobre a identidade do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, a partir da mudança de nomenclatura para “colégio do campo”, foi desafiadora e enriquecedora. Desafiadora, pois exigiu o deslocamento de lugar da coordenadora pedagógica para pesquisadora, o distanciamento necessário para enxergar além do que os olhos cotidianos estavam habituados, com maior responsabilidade no tratamento dos dados, para evitar camuflar informações importantes devido à exposição. Porém, também foi enriquecedora, haja vista que toda a estranheza causada pela mudança de perspectiva favoreceu descobertas e proporcionou amadurecimento pessoal e acadêmico à medida que precisei lidar com frustrações, inseguranças, medos e desafios na elaboração da pesquisa.

Ainda há muito o que caminhar, assim como ainda há muito mais a descobrir. Por ora, esta pesquisa se encerra deixando o desejo de novas buscas por respostas para os questionamentos que os documentos não conseguiram alcançar. Portanto, fazem-se necessárias novas análises, a partir da implementação do Documento Curricular Referencial da Bahia: Modalidades (Bahia, 2022), o qual ainda está em etapa de submissão ao Conselho Estadual de Educação e que contará com as orientações para a Educação do Campo na rede estadual. Além

disso, permanece o anseio de escuta dos sujeitos alcançados pelas políticas de Educação do Campo, para entender como elas se materializam nas escolas e nas comunidades.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALENTEJANO, Paulo; CORDEIRO, Tássia. 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos. **MST**, [s. l.], 29 de novembro de 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

AMORIM, Gabriela. Sim, Eu Posso: MST, governo do estado e Uneb iniciam alfabetização de 4.500 pessoas na Bahia. **Brasil de Fato**, Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/24/sim-eu-posso-mst-governo-do-estado-e-uneb-iniciam-alfabetizacao-de-4-500-pessoas-na-bahia>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ANTÔNIO CARDOSO. **Lei Municipal nº 05/2015, de 17 de junho 2015**. Dispõe sobre a instituição do Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Antônio Cardoso: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

ANTÔNIO CARDOSO. Samba de Roda anima noite da última quarta-feira (28/12) na Praça Bule-Bule. **Prefeitura de Antônio Cardoso**, Antônio Cardoso, 29 dez. 2022. Disponível em: <https://antoniocardoso.ba.gov.br/noticia.php?id=157>. Acesso em: 25 out. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BAHIA. **Decreto nº 6.548 de 18 de julho de 1997**. Cria a Área de Proteção Ambiental - APA do Lago de Pedra do Cavalo, nos Municípios de Conceição de Feira, Cachoeira, Antônio Cardoso, Santo Estevão, Governador Mangabeira, Castro Alves, Cruz das Almas, Feira de Santana, Muritiba, São Félix e São Gonçalo dos Campos, e dá outras providências. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 1997.

BAHIA. Histórico: Antônio Cardoso. **IBGE**, Antônio Cardoso, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/antonio-cardoso/historico>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BAHIA. Plano Estadual de Educação. **Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2016.

BAHIA. **Portaria nº 786, de 09 de abril de 2021**. Dispõe sobre a sistemática de Avaliação da Aprendizagem e do Registro de Frequência dos(das) estudantes nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as ofertas e modalidades da Educação Básica no continuum curricular do ano letivo 2020/2021. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2021. Disponível em: <https://dool.egba.ba.gov.br/portal/visualizacoes/html/11953#e:11953>. Acesso em: 5 abr. 2024.

BAHIA. **Resolução CEE nº 103, de 28 de setembro de 2015**. Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2015. Disponível em:

http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Pa_recer_CEE_N_234_2015.pdf. Acesso em: 4 set. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Colegiado Escolar. **Secretaria da Educação**, Salvador, [202-]. Disponível em: <https://escolas.educacao.ba.gov.br/collegiado-escolar>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia**: modalidades – 3ª etapa. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/10-06-2022-Revisao-Definitiva-DCRB-Modalidades.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Relatório Executivo Monitoramento do PEE - Bahia**. Salvador: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1gfKu7wNZru5NmIfa1cIOUYJMUXa70Gzy/view>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BAHIA. Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Divisão Territorial da Bahia: Territórios de Identidade. **Secult BA**, Salvador, [20-?]. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/cultura/314/divisao-territorial-da-bahia>. Acesso em: 4 nov. 2023.

BAHIA. Secretaria do Meio Ambiente. **Mapa Centro-Norte Baiano**. Salvador: Secretaria do Meio Ambiente, 2015. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/site/geoambientais/mapas/pdf/regional/mesorregiao_geografica/mapa_centro_norte_baiano_1.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

BRANDÃO, Carlos. Território como classes sociais, conflito, decisão e poder. *In*: ORTEGA, Antonio Cesar; ALMEIDA FILHO, Niemeyer. **Desenvolvimento territorial, segurança alimentar e economia solidária**. Campinas: Editora All-nea, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.111, de 26 de junho de 2015**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação do representante do Ministério Público local para o fechamento de escolas do campo, quando o fechamento for definitivo ou se der por prazo superior a um mês. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1531540>. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQTQ65EMVpWT612>. Acesso em 16 ago. 2019.

BRASIL. Instrução normativa nº 112, de 22 de dezembro de 2021. Dispõe sobre procedimentos para anuência do uso de áreas em projetos de assentamento do Incra, por atividades ou empreendimentos minerários, de energia e de infraestrutura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-112-de-22-de-dezembro-de-2021-369777898>. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 21 de junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 010.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Portaria 391, de 10 de maio de 2016. Estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/portaria_391_10052016.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Portaria Conjunta nº 1, de 2 de dezembro de 2020. Institui o Programa Titula Brasil e dispõe sobre seus objetivos e forma de implementação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://sistemasweb.agricultura.gov.br/conjurnormas/index.php/PORTARIA_CONJUNTA_N%C2%BA_1,_DE_2_DE_DEZEMBRO_DE_2020. Acesso em 25 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 16 ago. 2019.

BRASIL. Valores Referenciais de Cálculo para Repasses do PDDE Básico. **FNDE**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/valores-referencias-de-calculo-para-repasses-do-pdde-basico>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 35-64, mar. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005. p. 23-34.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 9 de março 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CAMARGO, Paulo de. PNE 2014-2024: não sendo plano de Estado, fracasso era esperado. **Revista Educação**, edição 300, 13 fev. 2024. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2024/02/13/pne-fracasso-era-esperado/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

CEACM. **Projeto Político Pedagógico**. Antônio Cardoso: CEACM, 2019.

CECACM. **Ata da reunião realizada em 21 de janeiro de 2021**: livro de atas de reuniões pedagógicas. Antônio Cardoso: CECACM, 2021.

CECGAB. [Formulário online] Escolha do novo escudo do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão. **CECGAB**, Antônio Cardoso, 2021. Disponível em: <https://forms.gle/kop45LtV8VdTEPne6>. Acesso em: 25 maio 2024.

CELLARD, André. A Análise Documental. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P.; JACCOUD, Mylène; CELLARD, André; HOULE, Gilles; GIORGI, Amedeo; KÉRISIT, Michèle (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO. **Conflitos no campo: Brasil 2021**. Goiânia: CPT Nacional, 2022.

CMM. **Marcha das Margaridas: 2000 razões para marchar contra a fome, pobreza e violência sexista**. Brasília, DF: Contag, 2000. Disponível em: <https://www.marchadasmargaridas.org.br/?pagina=materias&idartigo=MTI=>. Acesso em: 15 fev. 2024

CNTRAAF. **Pauta Marcha das Margaridas: Margaridas em marcha pela reconstrução do Brasil e pelo bem viver**. Brasília, DF: Contag, 2023. Disponível em: <https://www.marchadasmargaridas.org.br/?pagina=materias&idartigo=MTEw>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CONAE. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CPT. **Relatório Conflitos no Campo Brasil 2021**. Goiânia: CPT Nacional, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELGADO, Nelson Giordano; BONNAL, Philippe; LEITE, Sérgio Pereira. **Desenvolvimento territorial: articulação de políticas públicas e atores sociais: Relatório parcial**. Rio de Janeiro: IICA/OPPA, 2007.

EDUARDO, Márcio Freitas. O conceito de território e o agroartesanato. **Revista Nera**, [s. l.], ano 11, n. 13, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/13/10_eduardo_13.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

ENERA. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. Brasília, DF: MST, 1997. Disponível em: <https://mst.org.br/download/manifesto-das-educadoras-e-dos-educadores-da-reforma-agraria-ao-povo-brasileiro/>. Acesso em: 4 out. 2022.

EVANGELISTA, Oliva. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. Educação do campo: entre a expansão política e o Estado Neoliberal. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22–37, 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/35092>. Acesso em: 7 jan. 2023.

FEIRA DE SANTANA. Feira de Santana tem o maior PIB do interior do norte-nordeste em Comércio e Serviços. **Secretaria Municipal de Planejamento**, Feira de Santana, 2022.

Disponível em:

<http://www.feiradesantana.ba.gov.br/secom/whatsapp.asp?idn=31949#:~:text=No%20setor%20de%20Com%C3%A9rcio%20e,%3A%20R%24%2065.591%2C85>. Acesso em: 29 jul. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação?

Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 20, n. 1, 1995.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 16 jan. 2023.

GESTÃO Escolar Democrática – Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista completa). [S. l.]: Vitor Henrique Paro, 22 jun. 2013. 1 vídeo (102 min). Publicado pelo canal Vitor Henrique Paro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. As políticas sociais neoliberais no quadro da mundialização do capital: um “movimento em busca dos anéis sacrificados no passado para salvar os dedos”. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 76-95, set. 2009.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/#ModalTutors>. Acesso em: 16 ago. 2022.

IBGE. **Atlas do espaço rural brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. Cidades. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/antonio-cardoso/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2022

IBGE. Cidades. **IBGE**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/antonio-cardoso/panorama>. Acesso em: 10 ago. 2022.

IDEC. **Acesso à internet residencial dos estudantes**: Série Desafios para a universalização da internet no Brasil. Brasília, DF: Idec, [2021]. Disponível em: https://idec.org.br/arquivos/pesquisas-acesso-internet/idec_pesquisa-acesso-internet_acesso-a-internet-residencial-dos-estudantes.pdf. Acesso em: 2 maio 2024.

JESUS, Adriana do Carmo de; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A herança colonial e as implicações na educação do campo no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 50 (especial), p. 238-250, maio 2013.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015.

LIGUORI, Guido. Estado e Sociedade Civil de Marx a Gramsci. *Revista Novos Rumos*, [s. l.], n. 46, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2093>. Acesso em: 17 jan. 2023.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos Santos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise Documental Como Percurso Metodológico Na Pesquisa Qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. *In*: LIMA, Elmo de Souza, SILVA, Ariosto Moura da (org.). *Diálogos sobre Educação do Campo*. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 107-128.

LIMA, Jamile da Silva. Da região ao território: A “nova” instrumentalidade de referência para o desenvolvimento do rural no Brasil. *In*: SANTOS, Edinusia Moreira Carneiro; COELHO NETO, Agripino Souza; SILVA, Onildo Araujo da (org.). **Espacialidade e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional.

Laplage em Revista, [s. l.], p. 186-201, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/322818202_Reflexoes_sobre_o_objeto_de_estudo_da_politica_educacional_Thoughts_on_the_object_of_study_of_education_policy. Acesso em: 10 jun. 2023.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 75, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MANTER escolas rurais contribui para o desenvolvimento socioeconômico do país, diz especialista. Brasília, DF: TV Senado, 29 dez. 2022. 1 vídeo (25 min). Publicado pelo canal TV Senado. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_dNJtBfgS3M&t=63s. Acesso em: 2 maio 2024.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira; TOLEDO, Maria Fátima de Melo. Teoria Social Crítica: Práxis e Polêmicas. **Revista Univap**, [s. l.], v. 20, n. 35, p. 171-182, 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/206>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crítica do fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2022.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: Neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MEC. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20746-organizacao-para-a-cooperacao-e-desenvolvimento-economico-ocde>. Acesso em: 1 fev. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Covid-19 no Brasil. **Ministério da Saúde**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 15 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Dados da Mantenedora. **Secretaria de Atenção à Saúde**, Antônio Cardoso, 2023. Disponível em: http://cnes2.datasus.gov.br/Listar_Mantidas.asp?VCnpj=13607494000119. Acesso em: 7 nov. 2023.

MPF. Caso Lava Jato: entenda o caso. **MPF**, Brasília, DF, [2022?]. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/grandes-casos/casos-historicos/lava-jato/entenda-o-caso>. Acesso em: 14 set. 2023.

MST. **Carta do MST ao Povo Brasileiro**. Brasília, DF: MST, 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/11/29/carta-do-mst-ao-povo-brasileiro-2/>. Acesso em: 20 abr. 2023

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MUNARIM, Antonio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em: 2 out. 2020.

MUNIZ, Tatiana Ludmila S. B. **De reforma em reforma**: as recomendações dos organismos internacionais para a organização do ensino médio. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

NERES, Jocelandia Cerqueira. **Entre o território vivo e letras mortas**: um estudo sobre as Políticas Educacionais de trabalhadores em Conceição do Jacuípe de 2006-2016. 2022. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2022.

NERI, Juarez Heladio Pereira; SOARES, Arnaldo da Silva; SOUZA, Telito Rodrigues. **Do Paraguaçu à Sesmaria de Jacuípe**: evolução histórica, política e administrativa do Município de Antônio Cardoso - BA. Itabuna: Mondrongo, 2019.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo (verbete). *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

PALUDO, Conceição. Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 23, n. 23, 2018.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico).

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação**: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROBERTO, Paulo. Poema sobre educação do campo. **Assentamento Santana**, Monsenhor Tabosa, maio 2004. Disponível em: <https://assentamentosantanamt.blogspot.com/2011/06/poema-sobre-educacao-do-campo.html>. Acesso em: 2 set. 2023.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós liberal. *In*: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo, 2013.

SANTOS, José Ronaldo. A questão agrária e a luta pela terra no Brasil: das lutas messiânicas ao combate ao agronegócio. **MST**, [s. l.], 13 fev. 2009. Disponível em:

<https://mst.org.br/2009/02/13/estudo-sobre-a-questao-agraria-e-a-luta-pela-terra-no-brasil/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo: alguns indicadores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [s. l.], v. 6, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10791>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, Fábio Dantas S. O “território” da educação do campo no “latifúndio” do Plano Nacional de Educação: os desafios para a garantia do direito à educação. **Revelli**, [s. l.], v. 12, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10042>. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Maura. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. **MST**, [s. l.], 24 jun. 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SOUZA, Armando L. de; FILIPPI, Eduardo Ernesto. Controvérsias do desenvolvimento territorial: alguns aspectos da ruralidade na Amazônia brasileira. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA RED SIAL, 4, 2008, Mar del Plata. **Anais [...]**. Mar del Plata: ALFATER, 2008. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/589.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

STEDILE, João Pedro, FERNANDES, Bernardo M. **Brava gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/10/Brava-Gente-A-trajetoria-do-MST-e-a-luta-pela-terra-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

TERRITÓRIO QUILOMBOLA SUBAÉ. **Protocolo de consulta prévia, livre, informada e de consentimento**. Antônio Cardoso: Território Quilombola Subaé, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wOFZYs28yeKNabH1u6P6i_QfLMI9tNSG/view. Acesso em: 2 jul. 2022.

TONET, Ivo. **Teoria Social Crítica: do que se trata?** Maceió: Ivo Tonet, 2012.

TRISTÃO, Ellen. A opção neoliberal do primeiro mandato do governo Lula. **SER Social**, Brasília, DF, v. 13, n. 28, p. 104-128, jan./jun. 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/12684/11086/ Acesso em: 15 jun. 2023.

UCB. Área de Proteção Ambiental do Lago de Pedra do Cavalo. **UCB**, [s. l.], [2018]. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/arp/2881>. Acesso em: 1 jun. 2023.

UFRB. Residência Pedagógica. **UFRB**, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/filosofia/programa-residencia-pedagogica-2022-2024>. Acesso em: 20 maio 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil e menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, [s. l.], v. 52, n. 1, p. 25-44, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032014000600002>. Acesso em: 22 nov. 2022.

WESTIN, Ricardo. Lei de Terras oficializou opção do Brasil pelos latifúndios. *In*: WESTIN, Ricardo. **Arquivo S: O Senado na história do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021. v. 6.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE LEITURA PARA ANÁLISE DOCUMENTAL DE MUNIZ (2020)

- **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO/OBRA**

Título do documento

Assunto

Organizador (es)

Autor (es)

Data da publicação

Editora

Local de publicação

No de páginas da obra

Idioma

Tipo de publicação

Identificação do documento na pesquisa

- **ANÁLISE DO TEXTO – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Tema

Problema

Tese

Objetivos

Referenciais teóricos

Principais conceitos / categorias utilizadas

Base empírica

Interlocutor

- **ANÁLISE DO CONTEXTO**

Contexto de produção do documento

Contexto de influência

- **ABORDAGEM DO TEMA**

Orientações, recomendações e/ou prescrições acerca do tema.

Discussão conceitual de educação para o século XXI.

Excertos selecionados para análise

Conclusões

APÊNDICE B – PROTOCOLO DE LEITURA PARA ANÁLISE DE DISPOSITIVOS LEGAIS

- **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DISPOSITIVO LEGAL**

Número do dispositivo

Disposição

Data da publicação

Tipo de publicação

Identificação do documento na pesquisa

- **ANÁLISE DO TEXTO – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O que estabelece

Principais conceitos / categorias utilizadas

- **ANÁLISE DO CONTEXTO**

Contexto de produção do dispositivo legal

Contexto de influência

- **ABORDAGEM DAS DISPOSIÇÕES**

Orientações, recomendações e/ou prescrições.

Excertos selecionados para análise

Conclusões

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DA UNIDADE ESCOLAR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Linha de Pesquisa I: Políticas Educacionais, movimentos sociais e processos de educação
Departamento de Educação

Feira de Santana, 10 de outubro 2022.

A Senhora **Lourdes Silva Modesto Alves**

Diretora do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão.

Eu, Elisa Cedraz Bezerra Fernandes, matriculada no curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sob a orientação da Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante, venho por meio deste solicitar a Senhora Diretora do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão, Lourdes Silva Modesto Alves, a autorização para a coleta de dados nesta unidade escolar com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada: CULTIVANDO UMA ESCOLA DO CAMPO: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO INSTITUCIONAL PARA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO EM ANTONIO CARDOSO - BA, cujo objetivo geral é analisar como a comunidade escolar compreende o processo de transição institucional de uma escola de Ensino Médio da rede estadual da Bahia a partir do reconhecimento desta, como Escola do Campo, no período de 2019 a 2022. Com essa pesquisa deseja-se investigar como a comunidade escolar compreende a mudança de status institucional (“do campo”) e os possíveis impactos dela advindos, além de identificar potencialidades e desafios encontrados por ela na implementação das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Espera-se que os resultados obtidos possam auxiliar posteriormente no aprimoramento dos processos de implementação das políticas educacionais.

Para a coleta de dados solicitamos acesso às seguintes informações/base de dados e autorizações:

1. Acesso a documentos que mostrem a organização escolar, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar.
2. Aplicação de questionário à comunidade escolar, a fim de traçar o perfil da socioeconômico, educacional e cultural dos representantes dos diversos segmentos (familiares/responsáveis, estudantes, gestão, corpo docente e funcionários;
3. Aplicação de entrevistas com representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar, com o intuito de conhecer a compreensão dos mesmos sobre o processo de transição institucional vivenciado pela escola;

Importante ressaltar que a coleta de dados, prevista para o período de Março a Agosto de 2023, só será iniciada após a autorização por parte da direção do Colégio Estadual do Campo Genivaldo de Almeida Brandão e após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte daqueles que participarão da pesquisa.

Ressaltamos, entretanto que os nomes e dados pessoais, ou quaisquer que possam identificar os/as participantes serão mantidos em sigilo e não serão divulgados e/ou identificados nos resultados publicados. Em tempo assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como disponibilizar os resultados da pesquisa para esta escola. Contando com a autorização, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

Elisa Cedraz Bezerra Fernandes.

Autorizado em 10 de outubro de 2022

Lourdes Silva Modesto Alves

Lourdes Silva Modesto Alves
Diretora/Cadastro: 92004181-40, 179:100/21
Portaria: 06.05.1916
Col. Est. do Campo Genivaldo de Almeida Brandão
Antonio Cardoso-BA