

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MÁRCIA REIJANE GOMES DE MOURA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERESINA:
Limites e Possibilidades

Teresina Piauí

2025

MÁRCIA REIJANE GOMES DE MOURA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERESINA:
Limites e Possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Marli Clementino Gonçalves.

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

M929p Moura, Márcia Reijane Gomes de
Políticas educacionais para a Educação do Campo em Teresina :
limites e possibilidades / Márcia Reijane Gomes de Moura. – 2025.
121 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2025.

“Orientadora: Profa. Dra. Marli Clementino Gonçalves.”

1. Educação do Campo. 2. Política Educacional. 3. Educação
Rural - Teresina. 4. Gestão Pública. 5. Inclusão Social. I. Gonçalves,
Marli Clementino. II. Título.

CDD 370.193 46

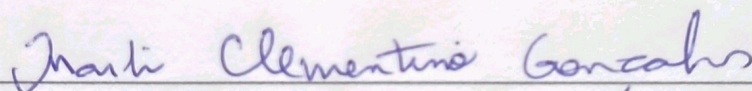
MÁRCIA REIJANE GOMES DE MOURA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERESINA:
Limites e Possibilidades

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 26/08/2025

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra Marli Clementino Gonçalves (PPGED/UFPI)

Orientadora

Documento assinado digitalmente



LUCINEIDE BARROS MEDEIROS

Data: 05/05/2026 12:44:42-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros (PPGSC / UESPI)

Examinadora externa

Documento assinado digitalmente



LUIXA XAVIER DE OLIVEIRA

Data: 07/05/2026 09:48:25-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Luisa Xavier de Oliveira (PPGED/UFPI)

Examinadora interna

Dedico este trabalho à minha irmã **Mara**, em memória. Seu cuidado e amor foram sementes que floresceram em cada conquista desta caminhada. Você segue viva em mim, e esta realização é também sua.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai querido e bondoso, que me sustentou em todos os momentos desta caminhada; ao meu amado professor, Pai João de Aruanda, por tantos ensinamentos e pela luz que sempre iluminou os meus caminhos, conduzindo-me com coragem e fé nesta jornada.

À minha orientadora, Marli Clementino, pelo acolhimento e confiança, que tornaram possível a concretização deste trabalho. Às professoras Lucineide Barros e Luísa Xavier, avaliadoras desta dissertação, pelas valiosas contribuições que enriqueceram esta pesquisa.

Aos meus pais, que sempre foram o alicerce da minha vida, pela dedicação, incentivo e amor incondicional. À memória da minha irmã Mara, que com tanto carinho cuidou dos meus filhos para que eu pudesse me dedicar aos estudos e alcançar o sonho do mestrado; sua presença permanece viva em mim como lembrança de amor e cuidado.

Aos meus irmãos, Marcos, Marcondes e Dean, exemplos de amizade verdadeira, cujo afeto trouxe força, alegria e motivação em cada etapa desta trajetória.

À minha querida prima Letícia Gomes, pelo apoio inestimável durante todo o mestrado.

Ao meu esposo Manoel, companheiro de vida, por me apoiar com paciência, carinho e compreensão diante dos desafios desta jornada. Seu amor e parceria foram fundamentais para que eu seguisse firme rumo a concretização deste sonho.

E, por fim, aos meus maiores tesouros: meus filhos Kaliel, Maria Helena e José Inácio, razão do meu viver, fontes de inspiração e força nos dias de incerteza. Cada sorriso, cada abraço e cada gesto de amor de vocês me deu a certeza de que todo o esforço valeria a pena. Esta conquista é, sobretudo, de vocês, pois são a essência e a esperança do que há de melhor em mim.

MOURA, Márcia Reijane Gomes. **Políticas Educacionais para a Educação do Campo em Teresina: Limites e Possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação). 121f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2025.

RESUMO

Este estudo analisa as políticas educacionais voltadas à Educação do Campo em Teresina, com foco na atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) na implementação dessas ações e no atendimento às necessidades das comunidades rurais. O objetivo geral é analisar em que medida as ações da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) atendem aos marcos gerais da política nacional de Educação do Campo, verificando suas contribuições e limitações para a garantia do direito à educação das populações camponesas. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as políticas de Educação do Campo desenvolvidas pela SEMEC a partir da institucionalização do sistema municipal de educação; discutir os desafios estruturais que comprometem o funcionamento das escolas do campo, como infraestrutura, transporte, materiais didáticos e descentralização de recursos; e compreender as dinâmicas entre o Estado e a sociedade civil no que se refere às demandas por Educação do Campo no município. A pesquisa investiga os processos de aproximação e distanciamento entre as diretrizes municipais e as demandas da população camponesa, destacando avanços, desafios e lacunas na efetivação do direito à educação. O estudo fundamenta-se na premissa de que a Educação do Campo requer abordagens diferenciadas e contextualizadas, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva, baseada na análise de documentos e em entrevistas semiestruturadas com gestores, técnicos da SEMEC e professores de escolas do campo. Os resultados indicam que, apesar da existência de políticas públicas voltadas ao setor, há uma desconexão relevante entre as normativas e a realidade das escolas do campo. Foram identificadas deficiências estruturais, como a precariedade da infraestrutura, dificuldades no transporte escolar e carências na formação continuada dos educadores. Além disso, constatou-se que a distribuição de recursos financeiros e a formulação de políticas educacionais nem sempre consideram as especificidades da Educação do Campo, o que resulta em desafios à sua implementação efetiva. A pesquisa também evidenciou que a participação da sociedade civil, embora relevante, encontra barreiras institucionais que limitam sua influência nas decisões educacionais. A análise crítica das políticas municipais permitiu identificar aspectos positivos, como a existência de programas voltados à Educação do Campo, mas também revelou fragilidades na execução dessas políticas, o que compromete a plena garantia do direito à educação para os camponeses. Diante desses achados, o estudo contribui para o debate sobre a efetividade das políticas educacionais no contexto camponês e aponta a necessidade de reformulações que contemplem, de forma mais integrada e participativa, a realidade das escolas do campo. As conclusões reforçam a importância de investimentos estruturais, de formação docente contínua e de maior diálogo entre os gestores públicos e as comunidades rurais, para que a Educação do Campo cumpra seu papel de inclusão e desenvolvimento social. As implicações do estudo transcendem o âmbito acadêmico, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais adequadas e eficazes, fortalecendo a gestão educacional no município de Teresina e contribuindo para a garantia do direito à educação de qualidade no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; políticas educacionais; gestão pública; inclusão social

MOURA, Márcia Reijane Gomes. **Educational Policies for Rural Education in Teresina: Limits and Possibilities.** Dissertation (Master's Degree in Education). 121 pages. Graduate Program in Education, Center for Educational Sciences, [Federal University of Piauí \(UFPI\)](#), 2025.

ABSTRACT

This study analyzes educational policies aimed at Rural Education in Teresina, focusing on the role of the Municipal Department of Education (SEMEC) in implementing these actions and addressing the needs of rural communities. The general objective is to examine the extent to which the actions of the Municipal Department of Education of Teresina (SEMEC) align with the general frameworks of the national Rural Education policy, assessing their contributions and limitations in ensuring the right to education for rural populations. To this end, the following specific objectives were established: to identify the Rural Education policies developed by SEMEC since the institutionalization of the municipal education system; to discuss the structural challenges that affect the functioning of rural schools, such as infrastructure, transportation, teaching materials, and resource decentralization; and to understand the dynamics between the State and civil society regarding the demands for Rural Education in the municipality. The research investigates the processes of convergence and divergence between municipal guidelines and the demands of rural populations, highlighting advances, challenges, and gaps in the realization of the right to education. The study is grounded in the assumption that Rural Education requires differentiated and contextualized approaches, respecting the cultural, social, and economic specificities of rural communities. Methodologically, this is a qualitative and descriptive study based on document analysis and semi-structured interviews conducted with managers, SEMEC technical staff, and teachers from rural schools. The results indicate that, despite the existence of public policies aimed at this sector, there is a significant disconnect between regulations and the reality of rural schools. Structural deficiencies were identified, including precarious infrastructure, difficulties in school transportation, and gaps in continuing teacher education. Furthermore, it was found that the distribution of financial resources and the formulation of educational policies do not always consider the specificities of Rural Education, which poses challenges to their effective implementation. The study also revealed that, although civil society participation is relevant, it faces institutional barriers that limit its influence on educational decision-making processes. The critical analysis of municipal policies made it possible to identify positive aspects, such as the existence of programs aimed at Rural Education, but also revealed weaknesses in their implementation, which compromises the full guarantee of the right to education for rural populations. In light of these findings, the study contributes to the debate on the effectiveness of educational policies in rural contexts and highlights the need for reforms that more integrally and participatorily address the reality of rural schools. The conclusions reinforce the importance of structural investments, continuous teacher training, and greater dialogue between public managers and rural communities so that Rural Education can fulfill its role in social inclusion and development. The implications of this study extend beyond the academic field, offering support for the formulation of more appropriate and effective public policies, strengthening educational management in the municipality of Teresina, and contributing to the guarantee of the right to quality education in rural areas.

Keywords: Rural Education; educational policies; public management; social inclusion.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Distribuição das unidades de ensino por zona em Teresina em 2023.....	54
Tabela 2 - Comparativo de matrículas na zona urbana e rural na rede municipal de educação de Teresina.....	56
Tabela 3- Distribuição de turmas por modalidade (seriada e multisseriada) na rede municipal de educação de Teresina	62
Tabela 4 - quantitativo de professores por área de formação que atuam no ensino fundamental - primeiro e segundo ciclos nas zonas urbana e rural	64
Tabela 5- quantitativo de professores por área de formação que atuam no ensino fundamental - segundo ciclo nas zonas urbana e rural.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Evolução das ações e marco regulatório da educação municipal em Teresina (1966–2001).....	36
Quadro 2 - Estrutura organizacional da SEMEC: gerências, coordenações e divisões	44
Quadro 3- Apresentação do perfil dos entrevistados	49
Quadro 4- Categorias para análise de conteúdo	51
Quadro 5- Oferta de cursos de formação continuada para educadores – 2024	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MARCO LEGAL E ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	17
2.1	Políticas Nacionais: Legislação e Diretrizes para a Educação do Campo	17
2.2	Políticas Municipais: As Orientações para a Educação do Campo pela SEMEC Teresina	21
3	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM TERESINA.....	31
3.1	Desenvolvimento das Políticas Educacionais: Da Criação da SEMEC à Institucionalização do Sistema Municipal de Ensino.....	36
3.2	Avanços nas Políticas de Financiamento: A criação do semec e os Impactos do Fundef e Fundeb na Educação do Campo e Urbana	40
3.3	Estrutura e Funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Teresina	42
4	METODOLOGIA.....	45
5	EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERESINA: ESTRUTURA E DESAFIOS.....	53
5.1	Panorama da rede municipal de ensino: análise das unidades de ensino e matrículas em teresina nas zonas rural e urbana	53
5.2	Recursos financeiros municipais destinados às escolas: fundo rotativo	65
5.3	Desafios na formação continuada e gestão de pessoal nas escolas do campo	68
5.4	Programas e projetos educacionais da rede municipal na atualidade para as escolas de zonas rurais e urbanas	72
5.4.1	Programa Alfabetiza Teresina.....	72
5.4.2	Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa – PPAIC	74
5.4.3	Programa Nacional do Livro Didático – PNLD	75
5.4.4	Projeto Escola de Pais	75
5.4.5	O Programa Cidade Olímpica Educacional (PCOE)	76
5.4.6	Programa Brasil na Escola.....	76
6	A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	78
6.1	Demandas das Comunidades CAMPESINAS	78
6.1.1	Implementação das Políticas de Educação do Campo	78
6.1.2	Desafios e Limitações nas Escolas do Campo de Teresina	82
6.1.3	Políticas de Formação dos Professores	89
6.1.4	Relação Estado-Sociedade Civil	92
6.2	O papel das associações e movimentos sociais na garantia do direito à Educação do	

Campo.....	99
7 ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERESINA.....	107
7.1 Aproximações e Distanciamentos da Política Municipal em Relação à Garantia do Direito à Educação dos Camponeses.....	107
7.2 Limites e Potencialidades das Ações da SEMEC: Reflexões Baseadas em Entrevistas e Dados.....	110
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
9 REFERÊNCIAS.....	116
10 ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil representa um tema de debates e desafios que dialogam diretamente com a diversidade cultural, social e econômica da população camponesa (Avelino *et al.*, 2022). Historicamente marginalizadas sem acesso a políticas públicas, as comunidades camponesas têm lutado pela valorização de suas especificidades, buscando garantir uma educação que respeite suas identidades e formas de vida (Duarte, 2023).

A construção de um modelo educacional que atende às especificidades dos povos do campo exige um olhar atento às realidades locais e às necessidades das populações que nele residem. Essa perspectiva ressalta que a Educação do Campo não pode ser mera extensão do modelo urbano, mas sim uma prática que valoriza os saberes locais e promove a inclusão social. Nesse sentido, o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas às comunidades camponesas é essencial para garantir o direito à educação, formando cidadãos críticos e conscientes de seus direitos (Bicalho *et al.*, 2021).

Nas últimas décadas, iniciativas políticas e normativas buscaram esforços direcionados para atender às demandas da Educação do Campo, criando legislações e diretrizes que reforçam o direito à educação da política camponesa. A implementação dessas políticas, no entanto, é um processo complexo, pois requer articulação entre diferentes níveis de gestão, além de recursos humanos e financeiros que atendem à diversidade regional (Santos Cordeiro; Pinho, 2021).

A educação no campo abrange a formação básica, bem como a valorização dos saberes locais e das práticas culturais que compõem a identidade das comunidades camponesas. Essa perspectiva reforça a importância de compreender o campo como espaço de produção de conhecimento e como parte integrante do desenvolvimento social e educacional do país (Borges *et al.*, 2019).

Danieli (2024) ressalta que, ao longo das histórias de luta da Educação do Campo, o Brasil testemunhou diversas mobilizações em defesa de uma educação pública e de qualidade para as populações camponesas. Desde os movimentos sociais organizados por camponeses e trabalhadores rurais até as articulações entre sindicatos e entidades educacionais, a busca pelo reconhecimento das especificidades do campo foi marcada por enfrentamentos políticos e reivindicações estruturais. Essas mobilizações resultaram na formulação de políticas e diretrizes específicas que trouxeram avanços importantes, como a institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e a criação de escolas do campo descentralizadas da sede administrativa para atender às necessidades das comunidades

campesinas (Camacho, 2017). No entanto, o impacto dessas ações ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos e a dificuldade de implementação em contextos regionais diversos.

As mobilizações pela Educação do Campo também foram impulsionadas pela necessidade de construir um modelo educacional que valorize os conhecimentos locais e promova a inclusão das práticas culturais e sociais das comunidades do campo. Cabe destacar, entretanto, que os antecedentes da Educação do Campo são anteriores ao MST, abrangendo experiências educativas ligadas às escolas rurais comunitárias, às práticas pedagógicas promovidas pela Igreja Católica por meio das Comunidades Eclesiais de Base, bem como iniciativas de sindicatos rurais e de movimentos camponeses desde meados do século XX. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ao longo das décadas, fortaleceu e ampliou essas mobilizações, pressionando o poder público para atender às demandas específicas do campo (Duarte, 2023).

Além de reivindicar infraestrutura e acesso, essas mobilizações trouxeram à tona a importância de formar educadores que compreendam as dinâmicas sociais e culturais do campo, reforçando a ideia de que a Educação do Campo deve ser concebida como um direito universal, mas com características próprias que dialogam com como realidades locais (Molina, 2018).

Ainda que a educação no campo esteja amparada por marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preveem adaptações às peculiaridades da vida no campo, a realidade muitas vezes contrasta com o que é garantido em teoria. As escolas do campo enfrentam desafios estruturais significativos, como a falta de recursos financeiros, a escassez de materiais pedagógicos e a formação inadequada de professores para lidar com as especificidades da Educação do Campo (Gomes; Machado, 2020). Além disso, a precariedade da infraestrutura escolar e as dificuldades de acesso reforçam a exclusão educacional, sobretudo em regiões mais isoladas.

Em Teresina, a capital do Piauí, a realidade da Educação do Campo reflete as complexidades e desafios enfrentados por comunidades campesinas que buscam garantir o direito à educação de qualidade. Embora a cidade tenha avançado em diversas áreas, as escolas situadas nas zonas rurais ainda enfrentam a escassez de recursos e a falta de infraestrutura adequada, o que compromete a implementação efetiva das políticas educacionais (Gomes; Machado, 2020). Assim, a luta pela educação em Teresina insere-se no contexto de reivindicações por justiça social e equidade, evidenciando a necessidade de um compromisso

coletivo para transformar a realidade educacional das comunidades camponesas.

Diante das desigualdades históricas que afetam as comunidades camponesas, a pesquisa sobre a Educação do Campo em Teresina surge como uma oportunidade de refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades para garantir o direito à educação dessa população. Assim, compreender os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de Educação do Campo em relação às demandas das comunidades campesinas torna-se essencial. Além de sua relevância prática, este estudo contribui academicamente para aprofundar o debate sobre Educação do Campo no âmbito municipal, ampliando as discussões sobre a efetividade das políticas públicas e fornecendo subsídios para transformações concretas.

A relevância científica desta pesquisa está na contribuição ao campo da Educação, ao aprofundar a análise da efetividade das políticas públicas voltadas à Educação do Campo, evidenciando as especificidades do contexto municipal de Teresina. No âmbito social, o estudo destaca-se por abordar um direito fundamental da população camponesa – o acesso à educação de qualidade –, evidenciando as desigualdades históricas que ainda persistem e propondo reflexões que subsidiem ações mais equitativas. Já a relevância profissional reside na possibilidade de qualificar a atuação de gestores, técnicos e educadores da rede municipal de ensino, ao apresentar dados e análises que favorecem a formulação de estratégias mais adequadas à realidade das escolas do campo, promovendo uma prática educacional mais justa, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento local.

O debate sobre a Educação do Campo tem sido amplamente abordado em diferentes contextos no Brasil, com iniciativas que visam garantir o direito à educação das populações do campo. Programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Escola da Terra têm sido referência na construção de políticas públicas voltadas à educação de populações camponesas, buscando assegurar o acesso, a permanência e a qualidade no ensino. No âmbito acadêmico, estudos como os de Molina e Sá (2011) e Arroyo (2004) analisam a necessidade de uma educação contextualizada e diferenciada para o campo, apontando avanços e desafios na implementação dessas políticas. No cenário municipal, pesquisas realizadas em outros estados evidenciam que a estrutura administrativa e o financiamento educacional são determinantes para o sucesso das políticas de Educação do Campo. Este estudo contribui para esse debate ao examinar as políticas educacionais desenvolvidas pela SEMEC/Teresina, analisando sua adequação às necessidades das comunidades campesinas e os desafios enfrentados na sua implementação.

A distinção entre campo e rural tem implicações para a formulação e implementação

das políticas educacionais. Nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), a Educação do Campo é tratada em um contexto normativo que busca atender às necessidades das comunidades camponesas, mas frequentemente há um descompasso entre as diretrizes estabelecidas e a realidade vivenciada nas escolas do campo. Esta pesquisa analisa essa tensão a partir dos documentos institucionais da SEMEC, considerando como as políticas educacionais municipais incorporam – ou não – as especificidades das populações camponesas. Ao longo do texto, esta diferenciação será explorada nas discussões sobre a formulação, a implementação e os desafios das políticas voltadas à Educação do Campo no município de Teresina.

A partir desse contexto, surge a necessidade de responder à seguinte questão central: *As ações realizadas em Teresina atendem ao que está previsto nos marcos gerais da política nacional de Educação do Campo?* Esta questão norteia a investigação, promovendo uma análise crítica das políticas inovadoras e de seus impactos nas comunidades camponesas de Teresina.

Com base nessa problemática, este estudo tem como objetivo geral analisar em que medida as ações da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) contemplam os marcos gerais da política nacional de Educação do Campo, bem como suas contribuições e limitações para a garantia do direito à educação das populações camponesas. Para alcançar esse propósito, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos: Identificar as ações e programas desenvolvidos pela SEMEC voltados à Educação do Campo em Teresina a partir da institucionalização do sistema municipal de educação; Analisar em que medida essas ações contemplam os marcos gerais da política nacional de Educação do Campo e dialogam com as demandas das comunidades camponesas; Investigar os principais desafios enfrentados pelas escolas do campo em Teresina quanto à infraestrutura, formação docente e gestão educacional; Compreender como ocorre a participação da sociedade civil nas decisões e políticas voltadas à Educação do Campo no município.

Esses objetivos refletem a necessidade de articular os avanços legais e normativos às realidades vivenciadas pelas escolas do campo de Teresina, destacando os entraves que ainda comprometem a efetivação do direito à educação. Dessa forma, o estudo busca não apenas apontar lacunas, mas também contribuir com uma visão crítica e propositiva para o fortalecimento da Educação do Campo.

Esta pesquisa adota como metodologia a análise de fontes documentais complementada

pela coleta de depoimentos orais de atores sociais diretamente envolvidos no contexto estudado. Os participantes incluem diretores e professores de escolas do campo, além de coordenadores que desempenharam funções na coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC). Essa abordagem busca evidenciar as experiências e narrativas dos sujeitos que, muitas vezes, permanecem à margem das análises sobre políticas educacionais e das narrativas históricas. Assim, ouvir suas perspectivas não apenas enriquece a compreensão do tema, mas também promove uma aproximação mais significativa da história com aqueles que a vivenciam diariamente.

Este trabalho está organizado em oito capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "Introdução", apresenta os elementos essenciais da pesquisa, incluindo a contextualização do tema, a questão de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa e a metodologia adotada. O segundo capítulo, intitulado "Marco Legal e Orientações para a Educação do Campo", aborda os fundamentos normativos e as diretrizes que sustentam a Educação do Campo, analisando as políticas específicas da SEMEC Teresina para atender às demandas das comunidades camponesas.

O terceiro capítulo, intitulado "A Trajetória da Educação Municipal em Teresina", analisa a evolução histórica das políticas educacionais no município. O quarto capítulo, descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a condução deste estudo.

O quinto capítulo, sob o título "Educação do Campo em Teresina: Estrutura e Desafios", apresenta um panorama detalhado da rede municipal de ensino e dos principais desafios enfrentados pelas escolas do campo.

O sexto capítulo, intitulado "A Relação Entre Estado e Sociedade Civil na Educação do Campo", discute as dinâmicas de interação entre o poder público e as comunidades do campo. O sétimo capítulo, intitulado "Análise Crítica das Políticas de Educação do Campo em Teresina", apresenta uma reflexão sobre os avanços e limitações das políticas provisórias de Educação do Campo.

Por fim, o oitavo capítulo, "Considerações Finais", sintetiza os principais achados da pesquisa, destacando as contribuições do estudo para os campos acadêmico e prático. São apontadas as limitações do trabalho, bem como sugestões para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à Educação do Campo em Teresina e recomendações para pesquisas futuras que ampliem o debate sobre o tema.

1 MARCO LEGAL E ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo aborda os fundamentos normativos e diretrizes que sustentam a Educação do Campo. Inicialmente, são exploradas as políticas nacionais, com destaque para a legislação e as diretrizes, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB. Em seguida, o foco recai sobre as políticas municipais, com a análise das orientações específicas da SEMEC Teresina para atender às demandas das comunidades camponesas.

No campo da Educação, o termo *política educacional* refere-se ao conjunto de princípios, diretrizes e normas que orientam, de forma abrangente, a organização do sistema educacional. Já a expressão *políticas educacionais*, no plural, refere-se a programas, ações e iniciativas específicas implementadas pelos diferentes níveis de governo, como o Pronacampo e o Fundeb. Essa diferenciação é importante porque permite compreender tanto a dimensão macroestrutural das orientações gerais quanto as medidas concretas voltadas à sua operacionalização.

A análise das políticas educacionais pode ser aprofundada a partir da perspectiva do ciclo de políticas públicas, que compreende três fases principais: formulação, implementação e avaliação. Na fase de *formulação*, ocorrem a definição de prioridades, a elaboração de programas e a elaboração de marcos normativos. A etapa de *implementação* refere-se à execução concreta das políticas, envolvendo recursos, atores e instituições. Por fim, a *avaliação* busca analisar os impactos, identificar avanços e fragilidades, e propor ajustes. Aplicar essa perspectiva ao caso de Teresina permite compreender não apenas a existência ou ausência de ações, mas também a sua efetividade e aderência aos marcos nacionais de Educação do Campo.

1.1 POLÍTICAS NACIONAIS: LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas públicas, especialmente as educacionais, devem ser compreendidas como um conjunto de iniciativas e programas elaborados pelos governos — seja no âmbito federal, estadual ou municipal — com a finalidade de atender às demandas e necessidades específicas da sociedade. Essas políticas visam garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação, promovendo um ambiente que favoreça o desenvolvimento social e econômico (Santana Santos; Vasconcelos, 2023).

De acordo com Carvalho *et al.* (2019), a Educação do Campo no Brasil é um tema de grande relevância, especialmente diante da diversidade cultural e das especificidades das comunidades campesinas. As políticas nacionais voltadas à Educação do Campo têm como objetivo garantir o acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica. Nesse contexto, a legislação e as diretrizes educacionais desempenham um papel fundamental na construção de um sistema educacional que respeite e valorize as particularidades dos povos do campo.

O desenvolvimento das políticas educacionais do campo no Brasil é reflexo de um processo histórico que busca reconhecer e atender às especificidades das comunidades do campo (Santos, 2019). Desde o período colonial, a educação no Brasil foi predominantemente urbana e elitista, com pouca atenção às necessidades das populações campesinas. As escolas eram escassas e, quando existiam, voltavam-se à formação das elites, deixando as comunidades do campo à margem do acesso à educação (Santana Santos; Vasconcelos, 2023).

A trajetória das políticas educacionais no Brasil pode ser comprovada a partir de diferentes momentos históricos, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas do país. Desde o período colonial (1500-1822) até os dias atuais, a Educação do Campo passou por transformações significativas, marcadas tanto pelos contextos históricos quanto pela mobilização do povoamento rural em busca de reconhecimento e direitos. Com a Proclamação da República (1889), a Educação do Campo continuou marginalizada, sendo vista como uma extensão da educação urbana, com recursos insuficientes (Carvalho *et al.*, 2019).

Políticas mais específicas surgiram no governo Vargas, entre 1930 a 1945, com iniciativas de escolas agrícolas e valorização do ensino técnico, embora de forma limitada. Nas décadas seguintes, a conscientização sobre a importância da Educação do Campo cresceu, mas as políticas educacionais foram fragmentadas, especialmente durante a ditadura militar; as políticas educacionais se centralizaram no desenvolvimento econômico e na formação de mão de obra, deixando a Educação do Campo ainda mais negligenciada. Nesse período, os movimentos sociais se fortaleceram, reivindicando uma educação inclusiva e adaptada às realidades campesinas (Santana Santos; Vasconcelos, 2023).

Santos (2019) destaca que, a Constituição Federal de 1988 representa um marco significativo nesse contexto, ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. A autora ressalta ainda, que essa cláusula foi interpretada

pelos movimentos sociais do campo como uma oportunidade para reivindicar a inclusão das especificidades da Educação do Campo nas políticas públicas.

Assim, a partir da década de 1990, com maior mobilização social, surgiram as primeiras iniciativas específicas para a Educação do Campo. Até então, prevalecia um modelo urbanocêntrico, que desconsiderava as particularidades do campo e tratava a Educação do Campo como extensão da urbana, gerando um descompasso entre o ensino oferecido e as demandas das comunidades camponesas, além de marginalizar seus saberes locais (Santos, 2022).

Os movimentos sociais, incluindo trabalhadores do campo, agricultores familiares e organizações não governamentais, desempenharam um papel crucial no estabelecimento de políticas externas para a Educação do Campo. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, representou um marco significativo nesse processo, ao estabelecer os fundamentos para uma educação mais inclusiva e equitativa, alinhada à diversidade cultural e social do Brasil. Em consonância com esse princípio, a LDB dispõe, no Art. 28, a “adequação à natureza do trabalho na zona rural e às condições de vida dos alunos”, salientando a importância de currículos flexíveis que dialoguem com as realidades locais. Essa legislação tornou possível considerar as especificidades da Educação do Campo, garantindo diretrizes que asseguram o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de sua localização geográfica (Santana Santos; Vasconcelos, 2023).

Além da LDB, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB n.º 01, instituída como Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Esse documento foi fundamental para orientar a elaboração de um currículo que valorize a diversidade cultural e as especificidades dos estudantes do meio camponês. A resolução estabeleceu que as escolas situadas em territórios camponeses devem promover práticas pedagógicas contextualizadas, com currículos que integrem os saberes locais e respeitem as particularidades culturais das comunidades do campo (Santos, 2019).

A partir dos anos 2000, diversas políticas públicas foram rompidas para fortalecer a Educação do Campo, com destaque para o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 2003, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Essas iniciativas tiveram como objetivo promover a formação de educadores e valorizar os saberes locais, atendendo às especificidades das comunidades camponesas (Carvalho *et al.*, 2019).

O PRONERA, em particular, representou um marco nas políticas públicas externas para a Educação do Campo. O programa promove o acesso à educação em áreas de reforma agrária, garantindo inclusão social e cidadania aos povos que vivem em assentamentos no campo. Sua abordagem integra educação e desenvolvimento do campo, enfatizando a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos, ao mesmo tempo em que libera e valoriza as práticas culturais e sociais do campo. Essas ações reafirmam o compromisso com uma educação contextualizada e promotora de equidade (Santos, 2019).

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2 ampliou e complementou as diretrizes anteriores, definindo normas e princípios para a formulação de políticas públicas externas ao atendimento da Educação Básica do Campo. Essa resolução destacou a relevância da gestão democrática e da participação ativa das comunidades na construção de projetos educacionais que atendem às suas demandas específicas (Santos, 2022).

Outro marco significativo foi o Decreto nº 7.352, de 2010, que estabeleceu diretrizes para a formação de professores que atuam em escolas do campo, reforçando a importância da formação continuada e do apoio pedagógico. O decreto consolidou o reconhecimento de que a educação no campo deve ser contextualizada, valorizando a diversidade cultural e social das comunidades camponesas e promovendo práticas educacionais certificadas às suas realidades (Santos, 2022).

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, constitui um marco significativo na busca pela melhoria da educação no Brasil. Com diretrizes e metas externas para a universalização do acesso e a garantia da qualidade nas escolas, incluindo as situadas no campo, o PNE atua como um instrumento estratégico para orientar as políticas educacionais do país ao longo de um período de dez anos. Seu principal objetivo é promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros (Carvalho *et al.*, 2019).

A implementação das metas do PNE, especialmente as relacionadas à Educação do Campo, desempenha papel fundamental na promoção da inclusão social e da equidade educacional. Ao garantir o acesso à educação de qualidade nas áreas camponesas, o PNE contribui para o fortalecimento das comunidades, o empoderamento das populações e o avanço do desenvolvimento sustentável, reafirmando seu compromisso com uma educação que respeite as diversidades culturais e regionais do país (Santana Santos; Vasconcelos, 2023).

Assim, no contexto da evolução das políticas educacionais voltadas para as populações

campesinas, a Educação do Campo surge como uma proposta que vai além das adaptações do modelo urbano tradicional. Conforme Caldart (2000), ela deve constituir um projeto educativo próprio, fundamentado nas necessidades e realidades das comunidades do campo. Esse projeto está intrinsecamente ligado às lutas sociais e à valorização dos saberes locais, promovendo uma educação contextualizada e transformadora. Nesse sentido, Molina e Sá (2011) destacam que a Educação do Campo é tanto um campo político quanto pedagógico, com o objetivo central de superar a invisibilidade histórica do cenário campesino no âmbito educacional e reafirmar o protagonismo dessas comunidades em sua formação.

Arroyo (2004) complementa essa perspectiva ao afirmar que a Educação do Campo deve ser uma prática emancipadora, que reconheça os sujeitos campesinos como agentes ativos na construção de sua história e no fortalecimento de sua identidade. Em consonância, Gohn (2012) ressalta a importância da gestão democrática no desenvolvimento de políticas educacionais que atendam às demandas específicas das comunidades locais, garantindo a incorporação de suas particularidades em projetos educativos. Assim, a Educação do Campo consolida-se como uma ferramenta essencial para promover a justiça social e valorizar as práticas culturais e sociais do meio campesino.

Nesse cenário, as políticas educacionais do campo têm evoluído para garantir uma educação de qualidade e inclusiva, com destaque para a formação de professores capacitados e a valorização dos saberes locais. Iniciativas como o Plano Nacional de Educação (PNE) refletem esforços para priorizar a Educação do Campo nas agendas governamentais, apoiando seu papel fundamental no fortalecimento das comunidades campesinas, no desenvolvimento sustentável e na promoção da equidade social.

Compreender os fundamentos e diretrizes nacionais que orientam a Educação do Campo é essencial para analisar como esses preceitos se desdobram nos contextos locais. Assim, na próxima subseção, será abordado o panorama da Educação do Campo no município de Teresina, com ênfase nas políticas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e nos desafios enfrentados para garantir o direito à educação às populações camponesas.

1.2 POLÍTICAS MUNICIPAIS: AS ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO PELA SEMEC TERESINA

A história da educação em Teresina começa com a fundação da cidade em 1852, quando a capital do Piauí foi transferida de Oeiras para Vila Nova do Poti. Essa mudança visava atender interesses econômicos e administrativos, mas a educação recebeu pouca atenção inicial. Nos primeiros anos, o sistema educacional era precário, com escolas improvisadas em casas particulares e professores frequentemente despreparados. O analfabetismo foi generalizado, refletindo a dificuldade em implementar uma educação acessível e estruturada na nova capital (Passos, 2017).

No período imperial, a educação em Teresina seguiu o padrão observado em outras províncias: um sistema rudimentar baseado em iniciativas pontuais e mal planejadas. As escolas primárias eram majoritariamente paroquiais, vinculadas à Igreja Católica e destinadas a um público restrito. Em 1868, havia apenas 50 alunos matriculados em escolas públicas na cidade, número insuficiente para atender à crescente população urbana e rural (Passos, 2017). As aulas noturnas, destinadas à alfabetização de adultos, foram experiências esparsas de inclusão, mas enfrentaram dificuldades estruturais e culturais

O ensino secundário em Teresina era limitado ao Liceu Piauiense, fundado ainda no período imperial. Sem prédios próprios, o Liceu operava em condições improvisadas, mudando frequentemente de local. As disciplinas oferecidas eram básicas e restritas, e os métodos pedagógicos, muitas vezes, baseavam-se na intimidação e na memorização. Embora o Liceu fosse considerado um avanço, sua estrutura refletia as limitações do sistema educacional como um todo, com baixa frequência de aulas e corpo docente subvalorizado (Passos, 2017).

Com a Proclamação da República em 1889, esperava-se que a educação avançasse em Teresina. No entanto, os primeiros anos republicanos foram marcados por descontinuidade e falta de recursos. A educação primária continuava a enfrentar desafios, como a falta de professores especializados e a ausência de prédios escolares adequados. Muitos professores acumulavam outras ocupações para complementar sua renda, o que prejudicava o desempenho pedagógico. Os relatórios dos governadores da época destacavam a baixa eficiência do sistema educacional, atribuindo-a principalmente à falta de investimentos (Passos, 2017).

Entre 1889 e 1930, o município passou a assumir maior responsabilidade pela educação, mas os avanços ainda eram limitados. A construção de novas escolas e a ampliação do acesso ao ensino foram iniciativas pontuais, e a falta de uma política educacional coesa dificultou mudanças significativas. Mesmo assim, foram observadas algumas melhorias, como o aumento do número de alunos matriculados no ensino primário e a criação de turmas noturnas para atender trabalhadores e adultos analfabetos (Passos, 2017).

A partir das décadas de 1930 e 1940, o cenário educacional em Teresina passou a mudar gradativamente. As reformas estruturais no sistema educacional nacional, como a criação de escolas normais, trouxeram novos horizontes para a formação de professores, ainda que de forma lenta. No entanto, a expansão do ensino secundário continuou limitada às camadas mais privilegiadas da sociedade, enquanto as populações camponesas permaneceram, em grande medida, marginalizadas. O ensino para os povos do campo era especialmente negligenciado, com escolas frequentemente localizadas a longas distâncias das comunidades atendidas, sem transporte escolar adequado ou infraestrutura básica (Passos, 2017).

Até meados do século XX, a educação em Teresina ainda enfrentava enormes desafios. O analfabetismo permaneceu elevado e a qualidade do ensino foi prejudicada pela falta de materiais pedagógicos e de métodos inovadores. A urbanização crescente trouxe novos problemas, como a superlotação das escolas existentes e a dificuldade em adaptar o sistema educacional às necessidades de uma população específica. Apesar dessas dificuldades, o período preparou o terreno para uma maior municipalização da educação nas décadas seguintes, culminando na criação da Secretaria Municipal de Educação (Semec) em 1966 (Passos, 2017).

A criação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) em 1966 representou um marco fundamental na história educacional da capital piauiense. Até então, a gestão da educação era centralizada nos níveis estadual e federal, o que limitava a capacidade de atender às demandas locais de forma ágil e eficaz. A institucionalização da SEMEC, surgiu como uma resposta à necessidade de organizar e expandir o acesso à educação básica em um município que enfrentava desigualdades profundas, especialmente entre as zonas urbanas e rurais (Passos, 2017).

Desde o seu início, a SEMEC teve como missão garantir o direito à educação a todas as crianças e jovens de Teresina. Um dos primeiros desafios foi estruturar um sistema educacional que pudesse atender à crescente demanda por vagas, enquanto se lidava com limitações financeiras, carência de infraestrutura e de profissionais adequados. Para isso, foram instituídas políticas públicas voltadas à construção de escolas, à formação de professores e à descentralização administrativa, que buscavam aproximar-se da gestão educacional das realidades locais (Passos, 2017).

Na década de 1980, a SEMEC começou a se consolidar como referência nacional em gestão educacional. A expansão da rede de ensino fundamental foi acompanhada de investimentos significativos em transporte escolar, alimentação, infraestrutura e capacitação

docente. Essas medidas foram essenciais para reduzir o abandono escolar e promover maior equidade no acesso à educação (Passos, 2017).

Nos anos 2000, a SEMEC avançou ainda mais com a criação do Sistema Municipal de Educação (SME) e do Conselho Municipal de Educação (CME). Esses órgãos trouxeram orientações mais claras e autonomia à rede municipal, permitindo que as escolas adaptassem suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de suas comunidades. Além disso, a melhoria do Sistema de Avaliação da Educação de Teresina (Saethe) foi relevante. Essa ferramenta possibilitou monitorar o desempenho de alunos e professores, identificando áreas de melhoria e orientando o planejamento estratégico (Passos, 2017).

Outro marco importante foi a adesão ao Fundef, em 1996, e, posteriormente, ao Fundeb, em 2007. Esses fundos trouxeram recursos financeiros indispensáveis para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, possibilitando a construção de novas escolas, a modernização de equipamentos e a melhoria de investimentos dos professores. Essas políticas também favoreceram o fortalecimento das escolas do campo, que enfrentaram desafios específicos relacionados à infraestrutura, ao transporte e ao acesso a materiais pedagógicos (Passos, 2017).

A SEMEC também se destacou pela inclusão educacional. Programas beneficentes para a educação de jovens e adultos (EJA) e iniciativas de alfabetização desenvolvidas para reduzir o analfabetismo na cidade. Paralelamente, o foco na educação infantil, com a ampliação das creches e pré-escolas, garantiu o atendimento às primeiras etapas da educação básica, essencial para o desenvolvimento integral das crianças (Passos, 2017).

Atualmente, a SEMEC é reconhecida nacionalmente como um modelo de eficiência e qualidade na gestão educacional. O município de Teresina frequentemente ocupa posições de destaque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), reflexo de políticas inovadoras ao longo de décadas. Contudo, os desafios ainda persistem, especialmente no que diz respeito à inclusão das populações camponesas e à equidade no acesso à educação em diferentes regiões da cidade (Passos, 2017). Embora diante aos avanços educacionais do município de Teresina, especialmente com base nos resultados do IDEB, que se apoia implicitamente numa lógica meritocrática que merece ser problematizada. O destaque ao “modelo de eficiência e qualidade” pode ocultar desigualdades estruturais ainda muito presentes no sistema educativo, como o próprio texto admite ao mencionar os desafios da inclusão de populações camponesas.

A educação do campo em Teresina enfrenta um problema estrutural profundo: a negação

da sua identidade própria. Em vez de ser pensada a partir das realidades, saberes e necessidades das populações camponesas, ela é tratada como uma extensão da educação urbana — uma reprodução acrítica de currículos, métodos e estruturas que não dialogam com o cotidiano do campo.

Essa abordagem desconsidera a diversidade cultural, social e econômica das comunidades camponesas e ignora os princípios fundamentais da Educação do Campo, que deveria valorizar os modos de vida, a territorialidade, e os saberes tradicionais. Como apontam Arroyo (2008) e Caldart (2004), defensores da pedagogia do campo, a escola do campo não pode ser apenas um "polo de ensino urbano deslocado". Ela precisa ter um projeto político-pedagógico próprio, construído com a participação das comunidades e voltado às suas lutas e realidades.

Em Teresina, observa-se uma política educacional que privilegia os centros urbanos e adota uma lógica padronizada, voltada a índices de desempenho como o IDEB. Essa uniformização mascara desigualdades e limita as possibilidades de uma educação do campo verdadeiramente emancipadora. O risco é a escola se tornar um instrumento de alienação, em vez de ser um espaço de fortalecimento da identidade camponesa.

Portanto, é urgente que a gestão educacional municipal assuma o compromisso com uma educação do campo crítica e contextualizada, que respeite a singularidade das populações que vivem fora do espaço urbano. Sem isso, qualquer discurso sobre equidade ou inclusão permanece incompleto e contraditório.

A partir da pesquisa realizada, um dos poucos documentos oficiais que tratam especificamente da educação do campo é o Regimento Interno aprovado pelo Decreto nº 7.750/2008. Neste decreto, a SEMEC é responsável por planejar, coordenar e avaliar as ações no âmbito do sistema municipal de ensino, com foco na promoção do acesso, da permanência e do sucesso no processo de ensino-aprendizagem (SEMEC, 2008). Essa missão é divulgada entre gestores, técnicos e docentes, envolvendo também a comunidade escolar, a fim de garantir a efetividade das políticas educacionais.

Nesse período a estrutura organizacional da SEMEC apresenta divisões específicas que impactam diretamente as escolas do campo. Entre elas, a Divisão de Gestão em Ensino Fundamental Rural, subordinada à Gerência de Gestão Escolar, é responsável pela avaliação e monitoramento das unidades de ensino no campo. Essa divisão buscou garantir o cumprimento das metas pedagógicas e a aplicação eficaz de recursos, enfrentando os desafios característicos

das escolas localizadas em áreas campesinas (SEMEC, 2008).

No que tange à Educação do Campo, em relação a articulação entre políticas municipais e as diretrizes nacionais, a SEMEC enfrenta desafios que limitam sua efetividade, especialmente no que diz respeito à adaptação das diretrizes às realidades locais e à implementação de ações concretas que garantam o direito à educação para as comunidades camponesas. É importante destacar algumas articulações que impactaram positivamente as escolas de educação do campo, apesar de suas fragilidades. Por meio de conselhos, como o Conselho Municipal de Educação e a Câmara de Acompanhamento do FUNDEB, a SEMEC assegura a aplicação estratégica de recursos financeiros, priorizando melhorias na infraestrutura, na formação docente e na aquisição de materiais didáticos (SEMEC, 2008).

Apesar do texto afirmar que a SEMEC promove ações voltadas à inclusão e às especificidades da Educação do Campo, a realidade observada nas comunidades campesinas revela uma grande precariedade nessas políticas. A menção ao transporte escolar e à alimentação como principais estratégias de inclusão demonstra uma visão limitada e assistencialista, que não contempla a complexidade e a diversidade da vida no campo. A Educação do Campo não pode ser reduzida à logística de acesso físico às escolas, mas deve considerar, de forma abrangente, os contextos socioculturais, os saberes tradicionais e as práticas comunitárias dessas populações.

Outro aspecto relevante que ocorria nesse período era a gestão participativa. A SEMEC incentivava a formação de Conselhos Escolares e Grêmios Estudantis como mecanismos de envolvimento da comunidade na gestão escolar, fortalecendo o vínculo entre a escola e a sociedade. Essa estratégia visa garantir que as demandas das comunidades campesinas sejam ouvidas e incorporadas às políticas educacionais (SEMEC, 2008). Além disso, a cooperação com entidades parceiras potencializa o impacto das ações educativas.

Apesar dos avanços, os desafios persistiam. Questões relacionadas à infraestrutura, como a falta de materiais específicos e a carência de qualificação pessoal, são recorrentes nas escolas do campo. Para enfrentá-las, a SEMEC busca aprimorar o planejamento estratégico e ampliar a coleta de recursos, priorizando a construção de ambientes mais adequados e a valorização dos profissionais que atuam nessas localidades (SEMEC, 2008).

Durante esse período de efetivação do regimento interno de 2008 havia um suporte pedagógico a partir da coordenação de Supervisão Pedagógica e da Divisão de Ensino-Aprendizagem que desenvolvia ações específicas para elevar o desempenho educacional nas escolas do campo. Os ciclos de formação continuada planejados para docentes e supervisores,

têm como objetivo capacitá-los para enfrentar os desafios metodológicos e adaptar os currículos às realidades do campo, promovendo uma educação contextualizada e significativa (SEMEC, 2008).

Eu trabalho em escolas do campo há muito tempo e lembro-me perfeitamente de como foi bom durante o período de 2008 a 2014, onde havia uma coordenação voltada para a educação so para escolas campesinas. Nossas formações eram separadas da zona urbana, e os planejamentos eram totalmente voltados para a multisserie. Isso fazia toda diferença.(Professora 1)

Assim, nesse período, em específico, as políticas previstas para a Educação do Campo em Teresina, coordenadas pela SEMEC, refletiam uma tentativa contínua de equilibrar as limitações estruturais e promover oportunidades educacionais de qualidade. A integração entre esforços locais e diretrizes nacionais é essencial para alcançar resultados sustentáveis, garantindo o direito à educação das populações do campo (SEMEC, 2008).

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM TERESINA

Em Teresina, as ações educacionais começaram a ser organizadas em 1966, quando o então prefeito Hugo Bastos apresentou o projeto de lei nº 1.079, que previa a reforma administrativa para criar a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública. Embora o projeto não tenha sido implementado naquele momento, ele estabeleceu as bases para a futura estrutura educacional do município. Posteriormente, em 5 de setembro de 1969, o Decreto nº 11 instituiu o Departamento de Desenvolvimento Comunitário e Cultura, encarregado de coordenar as escolas municipais, predominantemente localizadas no campo. Este departamento desempenhou um papel essencial na gestão educacional até 1975, quando a Lei Municipal nº 1.490, de 20 de outubro, oficializou a criação da Secretaria Municipal de Educação. Essa mudança representou um marco importante na consolidação da administração educacional em Teresina, evidenciando avanços significativos na organização e gestão das políticas educacionais do município.

Em maio de 1966, Teresina passou por uma reestruturação administrativa significativa, marcando um ponto de inflexão na organização dos órgãos municipais. Nesse contexto, a nova estrutura da Secretaria ampliou suas responsabilidades no campo educacional, abrangendo desde o Ensino Primário até o Grau Médio, incluindo o Ginásio e o Científico. Além disso, suas atribuições foram expandidas para outras áreas essenciais, como a gestão do Departamento de Cultura, voltado à promoção e à preservação das manifestações culturais da cidade, e do Departamento de Assistência Médico-Dentária, responsável por oferecer serviços de saúde bucal e médica à população. Essa reorganização evidenciou o compromisso do governo municipal de integrar e fortalecer as políticas públicas, buscando atender, de forma mais ampla e qualificada, às demandas dos cidadãos de Teresina.

De acordo com Castro (2014), até 1966, a Prefeitura Municipal de Teresina não contava com uma Secretaria de Educação devidamente estruturada e organizada. As atividades educacionais eram coordenadas por um setor denominado Divisão de Educação (DE), que tinha como principal responsabilidade prestar assistência às escolas municipais, então majoritariamente situadas no campo.

Até o início da década de 1970, o ensino municipal em Teresina enfrentava condições bastante precárias, refletindo os desafios e as limitações da educação pública naquele período. Apenas uma escola era responsável por atender todos os alunos do município matriculados entre a 5ª e a 8ª série, evidenciando a insuficiência da infraestrutura educacional. Além disso, não

havia uma proposta curricular formalmente definida. O currículo era elaborado de forma improvisada, com base em conteúdos extraídos de livros didáticos disponíveis na época, e seu desenvolvimento ficava sob a orientação dos professores, que também acumulavam a função de supervisores escolares. Essa carência de estrutura e organização curricular comprometia significativamente a qualidade do ensino, ressaltando a urgência de reformas para atender às crescentes demandas educacionais da população.

Castro (2014) destaca que:

Essa realidade foi modificada com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 5.692/71), que modificou a nomenclatura das modalidades de ensino e, ao mesmo tempo, proporcionou a expansão do ensino de 5ª a 8ª série. As escolas, por sua vez, passaram a utilizar o Macrocurrículo de ensino de 1º Grau da Secretaria Estadual de Educação do Piauí como referencial para a operacionalização do seu planejamento curricular.

Essa lei promoveu mudanças substanciais no sistema de ensino, proporcionando às escolas municipais um referencial mais estruturado para a organização de suas atividades pedagógicas. Com diretrizes claras e coerentes, foi possível padronizar o currículo, estabelecendo maior uniformidade nas práticas educativas. Além disso, a medida favoreceu a articulação entre as diferentes etapas do ensino, contribuindo para uma formação mais consistente e de melhor qualidade para os estudantes.

Segundo Melo (2020),

Em 1977, durante a administração do prefeito Wall Ferraz, a Prefeitura de Teresina passou por uma importante reorganização administrativa, que envolveu a redefinição de suas diretrizes e a reestruturação de suas atividades básicas. A Secretaria de Educação, que anteriormente funcionava junto com o Departamento de Assistência Médico-Dentária, foi desmembrada e adquiriu um novo status, com a criação da Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC).

Nesse cenário, a educação passou a desempenhar um papel de maior relevância, assumindo uma nova configuração. Com a criação da SEMEC, este órgão passou a ser responsável pela execução de planos e programas voltados à educação e à cultura no município. Suas atribuições foram ampliadas, incluindo a definição de diretrizes gerais para o ensino de 1º e 2º graus, bem como a promoção de atividades relacionadas com o desporto e a recreação. Conforme destaca Melo (2020), a criação da SEMEC representou um avanço significativo no fortalecimento da gestão educacional e cultural de Teresina, assegurando uma abordagem mais integrada e estratégica para o desenvolvimento dessas áreas fundamentais.

Diante do exposto, é evidente que, antes de 1975, a organização e gestão educacional em Teresina eram limitadas, dependentes da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC) e sem um órgão centralizado e estruturado para atender às necessidades específicas do município. Esse período foi marcado por desafios e avanços, refletindo o gradual desenvolvimento das políticas públicas educacionais, tanto nas áreas urbanas quanto nas campesinas.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Piauí passou por um momento decisivo para o fortalecimento do sistema educacional em Teresina. Como aponta Melo (2020), à medida que a província se preparava para sua transição a estado, houve uma crescente preocupação com a melhoria da educação, o que se reflete nos relatórios dos presidentes provinciais da época.

O autor ressalta que a análise desses documentos evidencia um crescimento gradual, embora tímido, nos esforços voltados à estruturação e ao aprimoramento das políticas educacionais. Com o passar dos anos, essa preocupação não apenas se manteve, mas também se intensificou, demonstrando um compromisso contínuo com a melhoria do nível educacional em Teresina.

Nesse contexto, é essencial destacar a trajetória de profundas transformações que a educação municipal percorreu desde a criação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), em 1966, até a conquista da autonomia educacional com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Antes desse marco constitucional, a rede municipal de educação em Teresina estava diretamente subordinada ao governo federal, o que impunha inúmeras limitações à gestão local. Os recursos destinados à educação eram centralizados, o que dificultava a capacidade da SEMEC de implementar políticas públicas adequadas às demandas locais. Frequentemente, as diretrizes e programas educacionais eram repassados prontos, desconsiderando as especificidades do município, o que resultava em ações pouco eficazes e desarticuladas.

A Constituição de 1988 representou uma mudança significativa nesse cenário, ao consolidar a autonomia dos municípios. Como destaca Santos (2020), "a Carta Magna de 1988, ao reconhecer o município como ente federado, abria possibilidades para a gestão descentralizada das políticas públicas, notadamente as de corte social." Esse reconhecimento constitucional conferiu aos municípios maior autonomia para gerir seus recursos e definir suas próprias políticas públicas, permitindo que estas fossem ajustadas às realidades locais e promovendo uma gestão mais eficiente e contextualizada.

Para Teresina, a descentralização representou um avanço significativo na gestão

educacional, permitindo que a SEMEC assumisse maior controle sobre os recursos e a implementação de programas. Essa autonomia possibilitou uma educação municipal mais eficaz e contextualizada, atendendo às demandas tanto da zona urbana quanto do campo. Além disso, a descentralização facilitou a expansão e diversificação da rede de ensino, refletida no aumento do número de unidades escolares entre 1977 e 1985. Com isso, a SEMEC pôde alinhar as políticas educacionais às especificidades locais, promovendo uma gestão mais eficiente e inclusiva.

Ao final de 1985, a rede municipal de Teresina já contava com 93 escolas, das quais 75 estavam localizadas no campo e 18 na zona urbana. Esse crescimento expressava o esforço da administração municipal em equilibrar o acesso à educação entre as diferentes regiões da cidade, promovendo maior equidade e acessibilidade. A transformação foi parte de um processo mais amplo de fortalecimento da autonomia municipal, viabilizado pela descentralização estabelecida pela Constituição de 1988. Esse novo modelo de gestão educacional resultou em uma rede de ensino mais estruturada, ampliando o acesso e promovendo a inclusão de milhares de estudantes que antes enfrentavam barreiras devido à centralização federal.

Conforme o *Relatório de Desenvolvimento da Educação Municipal de Teresina* (1985), no final de 1977, a rede municipal era composta por 75 escolas, todas situadas em regiões campestres. Isso evidenciava a prioridade dada à educação nas áreas campestres, uma vez que a maior parte da população vivia fora da zona urbana e necessitava urgentemente de serviços educacionais em comunidades distantes. No entanto, a ausência de escolas municipais na área urbana evidenciava o desafio de ampliar a infraestrutura educacional nas regiões centrais da cidade.

Com o passar dos anos, Teresina empreendeu esforços para expandir e diversificar sua rede de ensino, acompanhando o crescimento populacional e as novas demandas sociais. Esse empenho culminou, até o final de 1985, em um aumento significativo do número de escolas, com 93 unidades distribuídas entre a zona rural e urbana. Essa expansão não apenas ampliou a infraestrutura educacional, mas também marcou um importante passo na democratização do acesso à educação, especialmente nas áreas urbanas, que até então não dispunham de escolas municipais.

Essa transformação reflete a implementação, pela administração municipal, de uma nova política educacional durante a gestão do então prefeito Wall Ferraz. O objetivo era equilibrar o atendimento entre as zonas rural e urbana, além de aprimorar a qualidade da

educação oferecida. A expansão da rede municipal tornou-se um marco essencial para promover maior inclusão, garantir uma distribuição mais equitativa das oportunidades de aprendizado e ampliar a cobertura educacional, atendendo tanto os alunos das áreas mais remotas quanto os das zonas urbanas.

Nesse contexto, foi somente com o processo de redemocratização no Brasil, iniciado após o fim do regime militar em 1985, que Teresina, assim como outros municípios brasileiros, passou a assumir, de maneira mais clara e efetiva, a responsabilidade por suas políticas educacionais. Até então, essas políticas eram centralizadas, com forte controle do governo federal, o que restringia significativamente a autonomia dos municípios na gestão de seus sistemas de ensino.

Com o processo de redemocratização, a Constituição de 1988 reconheceu os municípios como entes federados autônomos, conferindo-lhes maior protagonismo na gestão de políticas públicas, incluindo a de educação. Segundo Cury (2002), "a Constituição de 1988 estabeleceu um novo pacto federativo, conferindo aos municípios uma função central na organização do ensino fundamental, em especial com a municipalização da educação". Esse pacto representou um marco na descentralização do controle educacional, transferindo aos municípios a responsabilidade pela elaboração e execução de suas próprias políticas educacionais.

Em Teresina, a municipalização da educação trouxe uma mudança significativa na gestão educacional. O município passou a implementar programas e gerir os recursos de forma independente, adaptando as diretrizes nacionais às necessidades e particularidades locais. Essa autonomia proporcionou maior flexibilidade na formulação de propostas pedagógicas e na gestão das escolas municipais. Como destaca Araújo (2014), "essa descentralização contribuiu para que as políticas educacionais se tornassem mais contextuais, atendendo melhor às necessidades específicas das populações urbanas e campesinas".

A redemocratização também impulsionou a valorização da participação popular na elaboração de políticas públicas, incluindo as voltadas à educação. A criação de conselhos municipais de educação e o envolvimento ativo da sociedade civil no planejamento educacional foram iniciativas fundamentais para assegurar que as políticas fossem desenvolvidas de forma democrática e inclusiva. Nesse sentido, Libâneo (2007) ressalta que "a democratização da gestão escolar e das políticas educacionais, promovida pela Constituição de 1988, permitiu que os municípios assumissem um papel mais protagonista na oferta de educação pública de qualidade, com a participação da comunidade escolar".

Assim, o processo de redemocratização foi essencial para que Teresina, assim como

outros municípios brasileiros, assumisse a responsabilidade pela gestão educacional. A descentralização trouxe maior autonomia na formulação e implementação de programas educacionais, permitindo a criação de políticas mais alinhadas às particularidades locais. Essa mudança contribuiu para tornar a educação mais acessível e adaptada às necessidades da população, promovendo um sistema educacional mais inclusivo e eficiente.

Nessa perspectiva, Azevedo (2011, p. 94) destaca que a promulgação da Constituição de 1988, seguida da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, representou um marco significativo na consolidação das atribuições dos municípios na gestão educacional. A LDB não apenas reafirmou essas responsabilidades, mas também introduziu novas formas de articulação entre os diferentes níveis de governo, baseadas no princípio da colaboração. Essa abordagem promoveu relações mais harmoniosas e respeitadas entre as esferas federal, estadual e municipal, fortalecendo a gestão integrada da educação no país.

2.1 DESENVOLVIMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DA CRIAÇÃO DA SEMEC À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Esta seção analisa as principais ações realizadas pela Prefeitura de Teresina desde a criação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em 1966 até a consolidação do Sistema Municipal de Educação nos anos 2000. Serão destacadas as fragilidades, mudanças e avanços que moldaram o panorama educacional da cidade, abrangendo a introdução de novas políticas, a criação de instituições-chave e a implementação de reformas que influenciaram diretamente a qualidade e a gestão da educação municipal. Essa análise oferece uma visão abrangente do percurso de Teresina na busca pelo fortalecimento do sistema educacional e pela adequação às necessidades de sua população.

O quadro 1, abaixo, apresenta a cronologia dos principais eventos e ações que marcaram o desenvolvimento da educação municipal em Teresina. Desde as primeiras propostas para a organização administrativa até a criação do Sistema Municipal de Ensino, os eventos destacados refletem os avanços na estruturação e na gestão educacional do município.

Quadro 1- Evolução das Ações e Marco Regulatório da Educação Municipal em Teresina (1966–2001)

	Ano	Evento	Descrição
--	-----	--------	-----------

1	1966	Projeto de Lei para Reforma Administrativa na educação municipal	Proposta de criação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Saúde Pública. Não implementada na época.
2	1969	O decreto 11/1969	Criação o departamento responsável pela coordenação das escolas municipais, principalmente na zona rural.
3	1975	Lei Municipal nº 1.490	A lei formalizou a criação da Secretaria Municipal de Educação, consolidando a administração educacional.
4	novembro de 1984	Lei Municipal nº 1.802	Instituiu concursos públicos e eleições diretas para diretores escolares. Realização do primeiro concurso público para professores
5	Dezembro de 1986	Lei nº 1.870	Criou o Estatuto do Magistério com plano de carreira e salários.
6	1995	Documento técnico institucional.	Elaboração da proposta curricular da Semec
7	1996	Lei nº 9.394	Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação
8	1997	Lei nº 3.493	criação do fundo rotativo das escolas
9	2000	Lei nº 2.900/2000	Criação do Sistema Municipal de Ensino
10	2001	Lei nº 3.058/2001.	Conselho Municipal de Educação, por meio da Lei nº 3.058/2001

FONTE: Elaborada pela autora (2025).

Desde a década de 1960, Teresina, capital do Piauí, tem passado por transformações significativas em sua abordagem à educação municipal. A criação da SEMEC, em 1966, marcou o início de uma trajetória de reformulação e de fortalecimento do sistema educacional local. Esse processo foi caracterizado por uma série de ações estratégicas e iniciativas que buscaram atender às demandas emergentes e adaptar o município às novas diretrizes e exigências educacionais, refletindo o compromisso com a melhoria contínua da educação.

A trajetória das políticas educacionais em Teresina tem sido marcada por avanços e grandes desafios. Desde a organização inicial do setor até as reformas promovidas ao longo das décadas, cada etapa desse desenvolvimento trouxe novas perspectivas e abordagens à gestão

educacional. A criação de sistemas de ensino mais estruturados, a instituição de órgãos reguladores e o aprimoramento dos mecanismos de financiamento representam marcos importantes que ilustram as dificuldades e os avanços da cidade em sua busca por uma educação de qualidade.

No final de 1984, Teresina deu um passo importante em direção à modernização e ao aprimoramento da administração educacional com a aprovação da Lei Municipal nº 1.802. Essa legislação instituiu duas reformas significativas: a realização de concursos públicos e a implementação de eleições diretas para diretores escolares. De acordo com a lei, "a eleição direta dos diretores escolares passou a ser uma realidade, promovendo maior transparência e participação da comunidade escolar na escolha de seus gestores" (Lei Municipal nº 1.802, 1984).

Além disso, a mesma lei possibilitou a criação do Estatuto do Magistério, que instituiu um plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação. Esse estatuto foi fundamental para a valorização docente, ao estabelecer "direitos e deveres, além de um plano de carreira que visava a melhoria das condições de trabalho e remuneração dos professores" (Lei Municipal nº 1.802, 1984). Essas medidas representaram um marco na evolução das políticas educacionais em Teresina, refletindo o compromisso com a qualificação da gestão escolar e a melhoria das condições de trabalho dos educadores.

Conforme Santos (2020)

A conclusão dessas ações encerrou uma fase que pode ser chamada de estrutural, uma vez que se constituiu na formação das capacidades físicas e técnicas instaladas, que foram decisivas para a assunção das responsabilidades avocadas para o município a partir de 1986 e determinadas pela Constituição de 1988. Com esse legado, inaugurou-se o tempo dos planos decenais, da transferência de recursos para as escolas, da instituição dos conselhos escolares como mecanismo de gestão democrática e de controle social, especialmente dos recursos transferidos do Ministério da Educação para as escolas e da organização do sistema de avaliação institucional da Rede Municipal.

Nesse contexto, observa-se uma continuidade nas iniciativas educacionais do município, em que os legados do passado influenciam as decisões atuais e, ao mesmo tempo, impactam a agilidade na implementação de novas políticas e ações.

É importante destacar que a forma como a SEMEC foi inicialmente concebida, vinculada à área da saúde, fragilizou o desenvolvimento da educação em Teresina. Carvalho e

Silva (2008, p. 124) apresentam um argumento relevante para a análise desse processo, apontando a ausência de uma secretaria municipal de educação específica como fator crítico. Segundo os autores, a inexistência de um órgão dedicado à supervisão e à coordenação do sistema educacional local resultou em práticas educacionais rudimentares e desarticuladas. Essa análise suscita reflexões importantes sobre a estrutura administrativa e seu papel na qualidade da educação.

Nesse sentido, é pertinente destacar o depoimento do ex-secretário de educação de Teresina, Eurivan Sales Ribeiro, que em 1985 afirmou:

A Escola Municipal era muito carente. A prefeitura administrava só as escolas da zona rural e as escolas da prefeitura da zona urbana eram administradas pelo Estado, através de um projeto Vencer. Houve um projeto aqui do Governo Federal denominado Projeto Vencer, que administravam, era que misturava todas as escolas do setor Urbano; e a zona rural ficava com a prefeitura. Então os professores eram transportados em Kombis, administrava as aulas diariamente e voltava. Agora um grupo também de... havia um grupo também de professores moradores da própria região. E lá a carência era muito grande. Uma das primeiras visitas que fiz lá em uma das escolas a professora ficou muito emocionada quando eu cheguei e me pediu para apresentar os alunos, uma única sala. Aí ela falou o seguinte: "Professor, esses daqui são da primeira série. Esses daqui são da segunda série. Aqueles dali da terceira...". [...] Com a nossa chegada na administração, o Estado fez o seguinte: nos devolveu as escolas da capital, no setor urbano. E fez o seguinte: nos devolveu quase 400 professores que eram pagos pelo Estado através do Projeto Vencer. E nós assumimos esses professores, a prefeitura tinha que arcar com o pagamento de todos eles. O agravante, Cláudio, foi que eles nos entregaram as escolas cheia de alagados. Em 86, aconteceu uma nova cheia¹

As políticas educacionais são construídas e desenvolvidas ao longo do tempo, frequentemente enfrentando resistências iniciais. Conforme aponta a literatura, "as reformas educacionais muitas vezes necessitam de períodos de preparação e aceitação antes de sua implementação efetiva" (Smith, 2010). Nesse sentido, a transição de ideias e propostas para práticas concretas raramente ocorre de forma rápida ou linear. O processo de implementação de reformas é, na verdade, um espaço de negociação constante entre inovação e tradição, no qual o tempo desempenha um papel determinante.

O desenvolvimento das políticas educacionais em Teresina, desde a criação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em 1966 até a estruturação do sistema municipal de ensino em 2000, exemplifica um processo de transformação contínua e de adaptação às demandas sociais e educacionais da cidade. Essa trajetória evidencia avanços estruturais e de

¹ Entrevista gravada, concedida por Eurivan Sales Ribeiro, aos pesquisadores Pedro Thiago Costa Melo e Cláudio Barros Araújo (Teresina, Piauí, 2016).

fortalecimento da gestão educacional, promovendo melhorias substanciais na qualidade do ensino.

Além disso, esse percurso reflete não apenas as mudanças políticas e sociais ocorridas no Brasil ao longo das décadas, mas também a relevância de um planejamento estratégico e da colaboração entre diferentes esferas governamentais. Essas ações foram fundamentais para atender às necessidades específicas da população, estabelecendo as bases para um sistema educacional mais eficaz e contextualizado.

Outro aspecto de grande relevância que impulsionou o desenvolvimento da SEMEC foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que conferiu ainda mais força e autonomia à rede municipal de ensino. De acordo com o relatório da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, na época da aprovação da LDB, a Rede Municipal de Ensino era composta por 162 escolas, das quais 68 (42%) estavam localizadas em áreas urbanas e 94 (58%) em áreas campesinas, atendendo um total de 60.191 alunos, sendo 7.003 na pré-escola e 53.188 no ensino fundamental (Teresina, 1996).

A análise da trajetória institucional da SEMEC e da consolidação do sistema municipal de ensino evidencia os marcos legais e administrativos que sustentam as políticas educacionais em Teresina. Contudo, para compreender de forma mais ampla os rumos dessas políticas, especialmente no que diz respeito ao campo, é necessário considerar os aspectos financeiros que possibilitaram – ou limitaram – sua implementação. Nesse sentido, a próxima subseção examina os avanços nas políticas de financiamento, com foco na criação do sistema municipal e nos impactos dos fundos constitucionais, como o Fundef e o Fundeb, na educação urbana e do campo.

2.2 AVANÇOS NAS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO: A CRIAÇÃO DO SEMEC E OS IMPACTOS DO FUNDEF E FUNDEB NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E URBANA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 representou um marco significativo ao fortalecer a competência dos municípios, como o de Teresina, na oferta de educação fundamental. Essa legislação estabeleceu um quadro normativo que enfatizou a importância de uma relação harmoniosa entre as esferas federal, estadual e municipal. Para a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), isso trouxe maior autonomia e responsabilidade

na administração das escolas municipais, ao mesmo tempo em que incentivou uma colaboração mais eficiente com o Estado e a União, garantindo um sistema educacional mais coeso e de qualidade.

A Emenda Constitucional nº 14/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), promoveu uma transformação substancial na forma como os recursos para a educação fundamental eram distribuídos e geridos. O Fundef introduziu um modelo de financiamento que alocava 15% das receitas provenientes de impostos e de transferências para um fundo estadual, redistribuído com base no número de matrículas no ensino fundamental. De acordo com Pinto (2013), essa emenda foi um divisor de águas, estabelecendo um mecanismo dedicado à melhoria das condições do ensino fundamental e ao fortalecimento do magistério.

Para Teresina, o Fundef representou uma oportunidade significativa de obter recursos adicionais, vinculando o financiamento ao número de alunos matriculados, o que contribuiu para o aprimoramento do ensino fundamental e para o fortalecimento da gestão educacional no município.

A redistribuição de recursos com base no número de matrículas, conforme estabelecido pelo Fundef, foi uma estratégia que permitiu a Teresina colher benefícios diretos de seus esforços para ampliar o acesso ao ensino fundamental e aprimorar a qualidade da educação. Segundo Santos (2020), a SEMEC teve a oportunidade de investir mais na infraestrutura escolar, na formação de professores e na aquisição de materiais didáticos, graças à receita adicional proveniente do Fundef. Essa abordagem incentivou a cidade a aumentar as matrículas e aprimorar a gestão dos recursos educacionais, alinhando-se ao objetivo do Fundef de premiar os municípios que ampliavam o atendimento educacional e aumentavam a eficiência.

No caso de Teresina, a combinação das diretrizes da LDB com os recursos do Fundef contribuiu para moldar uma administração educacional mais dinâmica e adaptada às necessidades locais. A SEMEC utilizou os recursos adicionais para promover avanços significativos na qualidade da educação fundamental, beneficiando diretamente os alunos e a comunidade escolar. Conforme ressalta Santos (2020), esse impulso financeiro foi crucial para a efetiva municipalização do ensino fundamental, demonstrando como os incentivos financeiros podem ser ferramentas poderosas para alcançar resultados positivos em políticas públicas educacionais.

Nos anos 2000, a educação municipal de Teresina passou por um processo significativo de estruturação e fortalecimento, marcado pela criação do Sistema Municipal de Educação

(SME) e do Conselho Municipal de Educação (CME).

A instituição do Conselho Municipal de Educação (CME) representou um marco no fortalecimento da autonomia educacional de Teresina. Ao criar esse órgão, a prefeitura não apenas atendeu a uma exigência normativa, mas também reafirmou o compromisso de desenvolver um sistema de ensino próprio, ajustado às necessidades locais. O CME desempenha um papel essencial na normatização tanto das escolas públicas municipais quanto das instituições privadas de educação infantil, garantindo a qualidade e acompanhando a execução das políticas educacionais.

Esse modelo de gestão local trouxe maior proximidade entre o conselho e as instituições de ensino, permitindo uma adaptação mais eficaz às especificidades e aos desafios da cidade. Dessa forma, Teresina construiu uma base sólida para o desenvolvimento educacional, assumindo o protagonismo na definição de diretrizes que impactam diretamente o cotidiano escolar e promovem uma educação mais alinhada às realidades locais.

Os recursos viabilizados por meio das políticas de financiamento, como o Fundef e o Fundeb, representaram avanços importantes na consolidação do sistema municipal de ensino em Teresina. No entanto, a eficácia da aplicação desses recursos está diretamente relacionada à capacidade institucional do órgão gestor da educação. Diante disso, a próxima subseção analisa a estrutura organizacional e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), destacando seu papel na formulação, coordenação e execução das políticas educacionais voltadas à zona urbana e, especialmente, ao campo.

2.3 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA

A próxima seção tem como objetivo apresentar, de forma detalhada, a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), destacando seu papel na promoção da educação no município. A compreensão da estrutura administrativa e das funções desempenhadas pela SEMEC é essencial para avaliar sua capacidade de implementar políticas educacionais eficazes e de atender às demandas da comunidade.

Um aspecto central dessa análise é compreender como a estrutura da SEMEC se alinha às necessidades específicas da educação no campo, que frequentemente exige abordagens diferenciadas e adaptadas às particularidades das populações camponesas. Nesse sentido, a

seção examina tanto as competências da Secretaria quanto as lacunas que precisam ser superadas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Serão discutidos os principais departamentos da SEMEC, suas atribuições e como a interação entre essas áreas contribui para a melhoria do ensino. Além disso, será abordada a capacidade da estrutura administrativa de atender às necessidades locais, com ênfase nas demandas específicas da educação no campo e nos desafios enfrentados na gestão educacional. Essa análise busca evidenciar o papel central da SEMEC na construção de uma educação de qualidade para todos os cidadãos de Teresina, com especial atenção aos povos do campo.

A SEMEC é um órgão da administração pública direta, responsável pela gestão do ensino básico no município. Sua atuação abrange a Educação Infantil (EI), o Ensino Fundamental (EF) e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conforme a Lei nº 2.900, de 14 de abril de 2000, a SEMEC desempenha um papel essencial ao oferecer suporte tanto aos alunos quanto à administração das escolas, operando no âmbito do Sistema Municipal de Educação (Ferreira, 2021).

Essa responsabilidade vai além da administração das escolas, englobando a formulação e implementação de políticas públicas que assegurem a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos educandos. A Lei nº 2.900 orienta as atividades da secretaria, estabelecendo diretrizes que destacam a importância do apoio ao corpo discente e à gestão escolar, reforçando o compromisso com a melhoria contínua da educação.

Entretanto, a eficácia das ações da SEMEC depende de fatores como o financiamento adequado, a capacitação dos profissionais da educação e a participação ativa da comunidade escolar. A construção de um sistema educacional sólido exige a colaboração de pais, alunos, professores e gestores, promovendo um sentimento de corresponsabilidade no processo educativo.

É fundamental que a SEMEC esteja preparada para atender às novas demandas da sociedade, adaptando-se aos desafios e transformações que surgem no campo educacional. A educação deve ser compreendida como um poderoso instrumento de transformação social, e a SEMEC tem o potencial de liderar esse processo por meio de iniciativas inovadoras, inclusivas e alinhadas às necessidades da comunidade.

Dessa forma, a SEMEC não se limita a ser um órgão administrativo; ela atua como um agente de mudança e desenvolvimento, com impacto direto na qualidade da educação em Teresina. Para cumprir esse papel, é essencial que continue fortalecendo sua atuação, assegurando que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade,

independentemente de suas condições pessoais ou sociais.

Ferreira (2021) ressalta que a Lei nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000, introduziu novas diretrizes para a organização estrutural e administrativa dos órgãos municipais, incluindo a SEMEC. Essa legislação introduziu mudanças significativas no regimento interno da secretaria, delimitando de forma clara suas responsabilidades e atribuições, o que contribuiu para consolidar sua função estratégica no sistema educacional do município.

a) planejamento, coordenação e avaliação da política educacional; b) ensino fundamental; c) educação infantil; d) assistência ao educando e administração escolar; e) pesquisa educacional; f) educação em geral. (Teresina, 2000, p. 8).

Com isso, a secretaria assumiu um papel mais significativo na gestão da educação municipal, fortalecendo sua capacidade de formular políticas educacionais e administrar as unidades de ensino de maneira mais eficaz.

O quadro 2, apresentado a seguir, ilustra a estrutura organizacional da SEMEC, destacando a complexidade e a diversidade de funções desempenhadas por cada gerência, coordenação e divisão. Essa organização é essencial para assegurar eficiência na administração da educação, permitindo a definição clara das áreas de atuação e a integração entre elas.

Quadro 2 - Estrutura Organizacional da SEMEC: Gerências, Coordenações e Divisões

Gerências	Coordenações	Divisões
GF Gerencia de Finanças		Divisão de Execução Orçamentária e Financeira Divisão de Controle de Prestação de Contas
GA Gerencia de Administração	Coordenação de Licitações e Contratos	Divisão de Compras
	Coordenação de Convênios	Divisão de Docência Divisão de Recursos Humanos Divisão de Apoio Administrativo Divisão de Transporte
GMC Gerencia de manutenção e conservação		Divisão de Manutenção de Prédio Divisão de Material e Patrimônio Divisão de Projetos

GI Gerencia de informática		Divisão de Manutenção em Equipamentos de Informática Divisão de Tratamento de Dados Divisão de Desenvolvimento e Manutenção de Sistemas
GAE Gerencia de Apoio ao Educando	Coordenação de Articulação Comunitária	Divisão de Assistência ao Educando Divisão de Esporte; Divisão de Nutrição Divisão de Controle de Estoque e Distribuição de Merenda Escolar
GEF Gerencia de Ensino Fundamental	Coordenação de Supervisão Pedagógica	Divisão de Ensino Aprendizagem Divisão de Avaliação
	Coordenação de Alfabetização Coordenação de Projetos Especiais	Divisão de Educação de Jovens e Adultos Divisão de Educação Inclusiva
GEI Gerencia de ensino infantil		Divisão de Educação Infantil Zona - Sul Divisão de Educação Infantil Zona - Norte Divisão de Educação Infantil Zona - Sudeste Divisão de Educação Infantil Zona - Leste
GGE Gerencia de Gestão Escolar		Divisão de Inspeção Escolar Divisão de Gestão em Ensino Fundamental Zona - Sul Divisão de Gestão em Ensino Fundamental Zona - Norte Divisão de Gestão em Ensino Fundamental Zona - Leste Divisão de Gestão em Ensino Fundamental Zona - Sudeste Divisão de Gestão em Ensino Fundamental Zona - Rural
GFOR Gerencia de formação	Coordenação Núcleo de Tecnologia Educacional de Teresina - NTHE Coordenação Centro de Formação Prof. Odilon Nunes	Divisão de Apoio ao Magistério

Fonte: Ferreira (2021, p.21)

As gerências (GF, GA, GMC, GI, GAE, GEF, GEI, GGE, GFOR) representam um nível estratégico de supervisão, enquanto as coordenações e divisões são responsáveis por operacionalizar serviços específicos e atividades fundamentais. Por exemplo, a Divisão de

Execução Orçamentária e Financeira, juntamente com a Divisão de Controle de Prestação de Contas, desempenha um papel essencial na garantia de transparência e na gestão eficiente dos recursos públicos, aspectos cruciais em um cenário que exige responsabilidade fiscal rigorosa.

Além disso, as coordenações dedicadas à Articulação Comunitária e à Supervisão Pedagógica destacam o compromisso com a inclusão e a qualidade educacional, promovendo uma interação efetiva entre a escola e a comunidade. As divisões focadas na Educação de

Jovens e Adultos e na Educação Inclusiva evidenciam a preocupação com a diversidade e a equidade, assegurando que o acesso à educação seja ampliado para atender às diferentes necessidades da população.

As divisões de ensino infantil e fundamental organizadas por zonas específicas refletem uma abordagem territorializada, possibilitando que as demandas de cada área da zona urbana sejam atendidas de forma mais eficiente. Essa estrutura organizacional ilustra a complexidade do sistema educacional e a necessidade de uma gestão articulada e integrada para promover uma educação de qualidade, especialmente no território urbano de Teresina.

No entanto, é crucial observar que a estrutura organizacional da SEMEC está voltada predominantemente para a realidade urbana, revelando uma ausência significativa de atenção à Educação do Campo. Em um contexto educacional que busca ser inclusivo e atender todas as comunidades, essa lacuna é preocupante. Embora a SEMEC possua diversas gerências, coordenações e divisões que contemplam diferentes áreas do ensino, a inexistência de uma coordenação ou divisão específica para atender às necessidades e particularidades do campo evidencia um descompasso.

A realidade urbana e campesina apresenta diferenças substanciais, e a ausência de uma abordagem diferenciada para o campo pode comprometer a eficácia das políticas educacionais. Nesse sentido, Arroyo *et al.* (2008) ressaltam a importância de uma educação específica e diferenciada que reconheça as singularidades do campo. Adotar essa perspectiva é essencial para garantir que as políticas educacionais sejam, de fato, inclusivas, respondendo de maneira efetiva às demandas de todas as comunidades.

Além disso, a segmentação das divisões por zonas urbanas (norte, sul, leste e sudeste), sem uma abordagem específica para as áreas campesinas, revela uma visão limitada das diferentes realidades educacionais. Essa organização pode não ser suficiente para atender, de maneira abrangente, às necessidades específicas dos alunos e das escolas do campo.

Nesse contexto, Molina (2008) destaca: "A Educação do Campo deve ser concebida

como um espaço de construção de saberes e práticas que respeitem a cultura local e promovam a inclusão social." A autora reflete sobre a importância de uma abordagem educacional que valorize as especificidades e as singularidades do contexto campestre, ressaltando a necessidade de políticas que respeitem e integrem essas particularidades.

Uma estrutura que contemple as especificidades da educação no campo poderia incluir coordenações direcionadas à formação de professores que atuam nessas áreas, o desenvolvimento de currículos que valorizem práticas e saberes locais, e a articulação com organizações comunitárias para fortalecer a educação e a cultura regional. Essa integração seria fundamental para garantir que as políticas educacionais atendam de forma mais efetiva às demandas das comunidades campestres.

Portanto, é essencial que a SEMEC reavalie sua estrutura organizacional, incorporando mecanismos e instâncias que garantam atenção adequada à Educação do Campo. A ausência de um setor dedicado a essa finalidade levanta questões sobre inclusão e equidade no acesso à educação, apontando para a necessidade urgente de reestruturação. Essa mudança não apenas promoveria uma educação mais justa, mas também fortaleceria a identidade, a autonomia e o desenvolvimento social e cultural das comunidades campestres, contribuindo para um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e eficaz.

A compreensão sobre a evolução da gestão educacional em Teresina, os mecanismos de financiamento e a estrutura administrativa da SEMEC permite contextualizar o cenário no qual a Educação do Campo está inserida e os desafios enfrentados para sua consolidação como política pública. Com base nesse panorama, a próxima seção apresenta os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados para a produção e análise dos dados que fundamentam as reflexões desenvolvidas neste trabalho.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, com base na análise documental e na coleta de depoimentos orais de atores sociais diretamente envolvidos no contexto analisado. O estudo investiga as políticas educacionais para a Educação do Campo em Teresina, tomando o município como referência para compreender desafios estruturais, administrativos e pedagógicos que se repetem em diversas regiões do país.

Os participantes incluem gestores de escolas do campo, técnicos da SEMEC, coordenadores do Programa Escola Ativa e professores da rede municipal de ensino de Teresina, que atuam diretamente nas escolas do campo. Especificamente, foram entrevistadas 3 (três) gestoras de escolas do campo, 1 (uma) técnica de ensino da SEMEC, 1 (uma) coordenadora do Programa Escola Ativa e 4 (quatro) professores que atuam em escolas do campo.

Os critérios de seleção dos participantes foram os seguintes: 1) disponibilidade para participar da pesquisa e consentimento para a participação; 2) ser gestor de escola do campo e/ou professor da Educação do Campo da rede municipal de ensino de Teresina – SEMEC, e/ou técnico da SEMEC, e/ou coordenador do Programa Escola Ativa.

Com o intuito de respeitar os aspectos éticos e legais da pesquisa científica, a identidade dos participantes foi preservada. Assim, os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos, garantindo o anonimato e a confidencialidade. Todos os participantes assinaram o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)", assegurando que tanto o pesquisador quanto os participantes estavam cientes dos objetivos, procedimentos e cuidados éticos envolvidos no estudo. O projeto foi submetido junto ao Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Piauí, sendo aprovado com o parecer N° 84218524.8.0000.5214

A escolha dos entrevistados seguiu critérios de relevância para a pesquisa, com o objetivo de captar diferentes perspectivas sobre a implementação e os impactos das políticas de Educação do Campo na prática educacional e nas condições de ensino nas escolas do campo de Teresina.

O quadro 3 apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, detalhando informações relevantes sobre os entrevistados selecionados para contribuir significativamente para a análise das políticas educacionais voltadas às escolas do campo em Teresina. O quadro inclui dados

sobre a função ou categoria de atuação, a área de atuação (campo ou urbana) e a escola onde atuam. Essas informações são essenciais para contextualizar as respostas obtidas nas entrevistas, possibilitando uma análise mais detalhada e alinhada aos objetivos do estudo.

Quadro 3- Apresentação do perfil dos entrevistados

Nome Fictício	Função/Cargo	Escola	Área de Atuação (Rural ou Urbana)	Tempo de Experiência (anos)	Nível de Formação
Gestora 1	Gestora de Escola	Escola do campo 1	Rural	10	Licenciatura em Pedagogia
Gestora 2	Gestora de Escola	Escola do campo 2	Rural	12	Pós-graduação em Gestão Escolar
Técnica de Ensino	Técnica de Ensino da SEMEC	SEMEC	-	8	Licenciatura em Letras
Coordenadora	Coordenadora do Programa Escola Ativa	SEMEC	-	7	Licenciatura em Pedagogia
Professor 1	Professor de Ciências	Escola do campo 3	Rural	5	Licenciatura em Ciências
Professor 2	Professor de Matemática	Escola do campo 4	Rural	6	Licenciatura em Matemática
Professor 3	Professor de História	Escola do campo 5	Rural	9	Licenciatura em História
Professor 4	Professor de Língua Portuguesa	Escola do campo 6	Rural	11	Licenciatura em Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O perfil dos entrevistados revela um grupo majoritariamente composto por profissionais que atuam diretamente nas escolas do campo, o que contribui para a compreensão das especificidades e dos desafios enfrentados na implementação da Educação do Campo em Teresina. Dos oito participantes, seis atuam em escolas do campo, sendo quatro professores de diferentes áreas do conhecimento e duas gestoras escolares. Essa diversidade de funções permite uma análise mais ampla das dinâmicas escolares e das estratégias de gestão adotadas no contexto campesino.

As duas participantes vinculadas à SEMEC exercem funções estratégicas na formulação e na coordenação de políticas educacionais: uma como técnica de ensino e a outra como

coordenadora do Programa Escola Ativa. Suas experiências contribuem para uma visão institucional e administrativa sobre a implementação das políticas voltadas ao campo.

Quanto à formação acadêmica, todos os entrevistados possuem licenciatura, e uma das gestoras possui ainda pós-graduação em Gestão Escolar. O tempo de atuação na área varia entre 5 e 12 anos, o que demonstra um nível considerável de experiência acumulada, tanto na prática pedagógica quanto na gestão educacional. Esse conjunto de características reforça a relevância dos depoimentos colhidos, conferindo maior densidade e legitimidade à análise qualitativa desenvolvida ao longo da pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se por uma combinação de pesquisa bibliográfica e documental, bem como de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas direcionadas aos sujeitos da pesquisa. Essas abordagens visam analisar os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de Educação do Campo, desenvolvida pela SEMEC de Teresina, no que diz respeito à garantia do direito à educação dos camponeses. Também será investigado como as políticas públicas de Educação do Campo têm impactado a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes que participam da pesquisa.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os sujeitos da pesquisa. A entrevista será utilizada como ferramenta complementar, alinhada aos objetivos estabelecidos para a investigação (Gil, 2013). Como destaca Richardson *et al.* (2014, p.207), “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, existindo, assim, a lateralidade da comunicação, proporcionando também um requisito material de análise”.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada:

[...] Permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (Lüdke; André, 2018, p.34).

Outro procedimento adotado na coleta de dados foi a análise documental, utilizada como técnica investigativa para examinar fontes relevantes ao estudo. Esse processo envolveu a análise de diretrizes e normativas da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), do Plano Municipal de Educação (PME), de legislações federais externas à Educação do Campo, além de relatórios institucionais sobre a implementação dessas políticas no município. A seleção e o

exame desses documentos foram conduzidos de forma criteriosa, atendendo aos objetivos da pesquisa e garantindo a pertinência e a confiabilidade das informações verificadas.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos dos professores pesquisados, utilizou-se o procedimento de Análise de Conteúdo, fundamentado nos princípios de Bardin (2009). A análise se estruturou em três procedimentos principais: a “Descrição Analítica”, a “Inferência” e a “Interpretação”. Esses procedimentos permitiram a organização e categorização dos dados coletados. Como destaca Bardin (2016, p.15), "enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade", o que reflete a complexidade do processo de interpretação dos dados.

As categorias descritas no Quadro 4 foram inicialmente definidas com base nos objetivos da investigação. No entanto, ao longo da análise dos dados e do aprofundamento teórico, emergiram novos elementos relevantes para a compreensão das características, tais como a criação da Secretaria, a centralização da gestão, o sistema independente, a avaliação, a divisão do município em zonas, a estrutura organizacional da SEMEC, a infraestrutura das escolas e a distribuição populacional por zona em relação à oferta de matrícula. Assim, cada categoria será abordada considerando tanto os critérios inicialmente definidos quanto às questões emergentes que se mostraram centrais na discussão.

Quadro 4- Categorias para Análise de Conteúdo

Categoria de Análise	Relação com os Objetivos da Pesquisa
Implementação das Políticas de Educação do Campo	Analisar a efetividade e o impacto das políticas públicas desenvolvidas pela SEMEC em relação à Educação do Campo. Avaliar a eficácia das políticas em termos de melhorias na qualidade do ensino e garantia do direito à educação.
Desafios e Limitações	Identificar os obstáculos enfrentados pelas escolas do campo em termos de infraestrutura e recursos, e seu impacto na qualidade do ensino. Investigar como as políticas públicas e os desafios estruturais influenciam as práticas pedagógicas nas escolas do campo.
Políticas de Formação de Professores	Avaliar a adequação e a eficácia das políticas de formação de professores da SEMEC para o contexto da Educação do Campo.
Relação Estado-Sociedade Civil	Compreender a interação entre o poder público e a sociedade civil no desenvolvimento e implementação das políticas educacionais do campo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A análise dos dados segue apresentada nos dois capítulos subsequentes: *Educação do Campo em Teresina: Estrutura e Desafios* e *A Relação Entre Estado e Sociedade Civil na Educação do Campo*. A discussão dos resultados será realizada à luz da literatura existente e das informações obtidas durante a pesquisa, com o objetivo de contextualizar e interpretar os dados em relação aos desafios e aos avanços nas políticas educacionais voltadas às escolas do campo de Teresina.

A pesquisa adota uma perspectiva analítica e interpretativa, relacionando a realidade local a um cenário mais amplo de políticas públicas educacionais externas ao campo no Brasil. Essa abordagem permite identificar padrões comuns e as especificidades do contexto municipal, contribuindo para o debate sobre a efetividade das ações externas à Educação do Campo.

5 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERESINA: ESTRUTURA E DESAFIOS

A Educação do Campo desempenha papel fundamental na promoção da equidade no sistema educacional, especialmente em municípios com expressiva população residente em áreas campestres. Em Teresina, a oferta educacional direcionada ao campo enfrenta desafios particulares que evidenciam tanto as especificidades da realidade local quanto as demandas históricas associadas a essa modalidade de ensino no Brasil.

5.1 PANORAMA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: ANÁLISE DAS UNIDADES DE ENSINO E MATRÍCULAS EM TERESINA NAS ZONAS RURAL E URBANA

A seguir, será apresentada uma análise detalhada da rede municipal de ensino de Teresina, com foco nas zonas urbana e rural, evidenciando as significativas desigualdades na distribuição de unidades de ensino e de matrículas. A rede educacional da capital piauiense apresenta disparidades marcantes entre as regiões, refletindo diferenças de acesso e de infraestrutura que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida. Enquanto as zonas urbanas concentram a maior parte das unidades de ensino e matrículas, as áreas campestres enfrentam desafios consideráveis, como a escassez de escolas e de Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), além de barreiras logísticas que dificultam o acesso à educação.

Esse cenário demanda uma reflexão aprofundada sobre as políticas educacionais, com o objetivo de promover uma distribuição mais equitativa de recursos e garantir que todos os estudantes, independentemente de sua localização, tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesta seção, serão analisados os dados referentes às unidades de ensino e às matrículas, com o objetivo de identificar as principais desigualdades e propor soluções para reduzir essas disparidades, contribuindo para um sistema educacional mais inclusivo e eficiente.

A Tabela 1 a seguir apresenta a distribuição das unidades de ensino da rede municipal de Teresina em 2023, classificadas por zonas (Norte, Sul, Leste, Sudeste) e por tipo (Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs e Escolas), com distinção entre áreas urbanas e campestres.

Tabela 1- Distribuição das Unidades de Ensino por Zona em Teresina em 2023.

UNIDADES DE ENSINO POR ZONA						
Unidades		Norte	Sul	Leste	Sudeste	TOTAL
CMEI	Urbana	38	54	35	26	153
	Rural	3	4	7	3	17
Escolas	Urbana	25	38	29	18	110
	Rural	3	8	22	8	41
TOTAL		69	104	93	55	321

Fonte: Elaboração da autora com base nos microdados do Censo Escolar (2023).

Essa análise evidencia a concentração de unidades em zonas urbanas e as disparidades na oferta educacional nas áreas campesinas, destacando a necessidade de políticas educacionais que promovam maior equilíbrio e equidade no acesso à educação.

A disparidade no número de unidades de ensino entre áreas urbanas e campesinas é claramente perceptível. A Tabela 1 revela a existência de 153 CMEIs localizados em áreas urbanas, em contraste com apenas 17 em zonas rurais. Em relação às escolas, o cenário é semelhante: há 110 unidades urbanas, em comparação a apenas 41 no campo.

Essa discrepância evidencia uma concentração significativa de recursos e de infraestrutura educacional nas zonas urbanas, enquanto as regiões campesinas, que já enfrentam maiores desafios de acesso e logística, permanecem em desvantagem. Essa desigualdade contribui para a ampliação das disparidades educacionais entre os alunos das áreas urbanas e campesinas.

A concentração de escolas do campo na zona Leste (22) evidencia uma distribuição desigual até mesmo nas áreas campesinas. Regiões como a zona Norte e a Sudeste, com apenas três e oito escolas do campo, respectivamente, podem estar em risco de não atender adequadamente às necessidades educacionais dos estudantes do campo. Essa desigualdade ressalta a necessidade de políticas mais equilibradas para garantir maior equidade no acesso à

educação nas áreas campesinas.

No contexto urbano, a zona Sul apresenta a maior concentração de CMEIs (54) e escolas (38), seguida pela zona Leste, com 35 CMEIs e 29 escolas. Em contrapartida, a zona Sudeste possui o menor número de unidades urbanas, com apenas 18 escolas e 26 CMEIs. Ao analisar a distribuição populacional, observa-se que a zona Sul é a mais populosa, o que possivelmente justifica o maior número de unidades de ensino. Contudo, ao comparar o número de escolas da zona Sudeste com sua população, que, segundo o Censo de 2022, é de 866.300 habitantes, fica evidente que o número de escolas é insuficiente para atender adequadamente à demanda da região.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do depoimento de uma diretora de escola do campo entrevistada no decorrer desta pesquisa.

“A falta de escolas em algumas regiões rurais da zona leste, faz com que a escola onde trabalhe receba alunos que moram muito distantes e em regiões com grandes concentrações de pessoas, um assentamento, por exemplo. Esse fato, é complicado para o aluno porque ele passa muito tempo dentro do ônibus escolar e já chega na escola muito cansado da viagem” (diretor 1)

O depoimento da diretora reforça a constatação de que as escolas do campo não conseguem atender plenamente às necessidades dos alunos, conforme o esperado para uma educação de campo de qualidade. Apesar do elevado número de unidades de ensino na área urbana, observa-se uma variação significativa entre as regiões, com as zonas Sul e Leste concentrando a maior parte das infraestruturas. Essas regiões urbanas apresentam maior cobertura educacional, enquanto a zona Sudeste sofre com menor oferta de unidades, possivelmente associada a fatores de vulnerabilidade social e econômica.

Além disso, a escassez de escolas e CMEIs na área campesina, aliada à sua concentração em regiões específicas, compromete o acesso à educação de qualidade no campo. A precariedade no transporte escolar, a infraestrutura inadequada e a escassez de recursos nessas áreas reforçam a vulnerabilidade das crianças do campo. É imprescindível que as políticas federais e municipais de financiamento sejam revisadas e ajustadas, com o objetivo de priorizar essas carências e garantir uma educação equitativa e inclusiva para todos os estudantes.

A redução do número de unidades escolares no campo pode afetar a disponibilidade de professores especializados e de materiais pedagógicos contextualizados. No entanto, esse aspecto específico não pode ser aplicado isoladamente, pois está inserido em um contexto mais amplo de esvaziamento populacional do campo, impulsionado por políticas e dinâmicas socioeconômicas que desvalorizam especificamente a vivência das comunidades campesinas.

Assim, mesmo que haja a ampliação de escolas e matrículas, a manutenção de uma estrutura educacional adequada depende de uma mudança na concepção das políticas públicas, assim, é preciso considerar não apenas a oferta de vagas, mas também a valorização social, econômica e cultural dessas comunidades.

Nesse contexto, Saviani (2003) destaca: "O direito à educação implica, entre outras coisas, a garantia de acesso à escola próxima da residência dos alunos, pois a distância excessiva pode ser um dos principais fatores de exclusão escolar, especialmente em áreas camponesas e periferias urbanas." Essa afirmação reforça a necessidade de políticas públicas que garantam a proximidade e a acessibilidade das escolas às comunidades camponesas.

A análise apresentada evidencia uma desigualdade na distribuição das unidades de ensino entre as zonas urbanas e rurais de Teresina. Esse cenário exige uma revisão urgente das políticas educacionais, com ênfase na melhoria do acesso e na qualidade da educação no campo. As áreas camponesas encontram-se em clara desvantagem, enquanto, nas zonas urbanas, regiões como a zona Sudeste também sofrem com uma cobertura educacional insuficiente.

Diante disso, é fundamental que a gestão municipal intensifique os esforços para assegurar que tanto as áreas camponesas quanto as urbanas recebam a infraestrutura necessária, com professores capacitados e recursos adequados. Essas medidas são essenciais para reduzir as disparidades educacionais evidenciadas e promover uma educação de qualidade para todos.

A Tabela 2 a seguir apresenta um comparativo das matrículas na rede municipal de educação de Teresina, diferenciadas entre as zonas urbana e rural, com base nos dados do Censo Escolar de 2023. Os números incluem Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a concentração de matrículas em áreas urbanas, em relação às camponesas, e evidenciando as desigualdades no acesso à educação entre essas zonas.

Tabela 2 - Comparativo de Matrículas na Zona Urbana e Rural na Rede Municipal de Educação de Teresina

CURSO	ZONA		TOTAL
	RURAL	URBANA	
Educação Infantil	2.418	23.045	25.463
Ensino Fundamental Anos iniciais	3.894	34.395	38.289

Ensino Fundamental			
Anos finais	3.689	21.281	24.970
Educação de Jovens e adultos			
	389	786	1.175
TOTAL	10.390	79.507	89.897

Fonte: INEP/MEC: Microdados do Censo Escolar (2023)

A distribuição de matrículas na rede da SEMEC evidencia uma disparidade significativa entre as zonas urbanas e rurais, com uma concentração expressivamente maior de alunos nas áreas urbanas em comparação às áreas rurais. Embora a maior parte da população resida nas zonas urbanas do município, os dados revelam diferenças marcantes na oferta e no acesso à Educação Infantil e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando as desigualdades entre essas regiões.

A educação infantil é o nível em que a disparidade entre as zonas urbanas e rurais se torna mais evidente. Apenas 9,5% das crianças matriculadas estão em áreas campestres, enquanto a esmagadora maioria, 90,5%, encontra-se nas zonas urbanas (Dados extraídos a partir da Tabela 2). Esses números indicam grandes dificuldades em garantir o acesso à educação infantil nas regiões campestres.

O depoimento de uma diretora, coletado durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa, reforça essa constatação, destacando a falta de garantia de acesso à educação infantil em áreas campestres.

“Em minha região, as crianças começam estudar aos 4 anos porque a Semec não abre vagas para atender pelo menos crianças de 3 anos, justificando q a escola não tem estrutura para recebê-las. A procura é grande, mais infelizmente sempre digo que a escola não tem turmas de maternal” (professora 2)

Essa desigualdade pode ser atribuída a fatores como a infraestrutura limitada em áreas campestres, onde a oferta de creches e pré-escolas é escassa. Além disso, a falta de políticas públicas específicas para o campo contribui para o problema, já que as áreas urbanas frequentemente recebem maior investimento em educação infantil devido à maior concentração populacional, o que resulta em um atendimento mais robusto.

Vale destacar que, nas áreas campestres, muitas escolas oferecem serviços de creche e pré-escola, formando turmas para atender crianças de três a cinco anos. No entanto, de acordo com dados do Censo Escolar de 2023, a rede municipal de Teresina possui apenas 17 Centros

Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e nenhuma escola do campo atendendo à pré-escola, o que evidencia uma lacuna significativa no atendimento educacional às crianças dessas regiões.

A falta de acesso à educação infantil em zonas rurais pode gerar impactos de longo prazo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, agravando as desigualdades existentes entre as populações urbanas e rurais. Nesse sentido, Saviani (2003) ressalta que "a educação escolar constitui uma mediação importante para a redução das desigualdades, pois representa um direito fundamental cuja realização deve estar ao alcance de todos." O autor também enfatiza que a educação é um direito básico e que o Estado deve adotar medidas que garantam acesso universal e igualitário, aplicando-se tanto à educação infantil quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Assim, é evidente a necessidade de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades de acesso à educação, promovendo investimentos que contemplem as demandas específicas das áreas camponesas e garantam uma educação de qualidade para todas as regiões e populações.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as zonas rurais respondem por apenas 10,2% das matrículas, enquanto a zona urbana concentra a grande maioria, com 89,8% (Dados extraídos a partir da Tabela 2). Embora a proporção seja semelhante à registrada na educação infantil, é possível observar um ligeiro aumento na participação das áreas camponesas, possivelmente explicado pela obrigatoriedade de escolarização que se inicia nesta etapa. Esse dado reflete um esforço inicial para ampliar o acesso à educação no campo, mas também destaca os desafios persistentes que as regiões camponesas enfrentam para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência das crianças na escola desde os primeiros anos de formação acadêmica.

A situação torna-se ainda mais preocupante quando analisamos os anos finais do ensino fundamental, nos quais a participação dos alunos do campo diminui para 17,3%, enquanto a zona urbana absorve 82,7% das matrículas (dados extraídos da Tabela 2). Essa redução na participação camponesa reflete a continuidade das desigualdades no acesso à educação, agravadas por fatores estruturais e logísticos. Um dos principais desafios é a falta de escolas que ofereçam os anos finais do ensino fundamental no campo. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, das 41 escolas do campo existentes em Teresina, apenas 11 oferecem a segunda etapa do ensino fundamental. Essa escassez de unidades que atendam às necessidades

dos estudantes do campo força muitos alunos a se deslocarem até escolas localizadas na zona urbana.

Esse deslocamento, além de representar um desafio logístico para as famílias, pode acarretar abandono escolar ou baixa frequência, especialmente para aqueles que residem em áreas mais remotas, onde as condições de transporte escolar são precárias ou inexistentes. Assim, os alunos das zonas rurais enfrentam barreiras adicionais que dificultam a continuidade dos estudos, comprometendo seu desenvolvimento educacional e perpetuando as desigualdades entre as populações urbanas e camponesas.

Desta forma, a análise dessas disparidades evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que ampliem a oferta educacional no campo, com investimentos em infraestrutura, transporte escolar e formação de professores. Somente com uma abordagem planejada e direcionada será possível garantir o acesso equitativo à educação e criar condições para que as crianças e jovens das áreas camponesas concluam o ensino fundamental em suas comunidades, reduzindo as desigualdades educacionais e promovendo uma inclusão efetiva.

No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a disparidade entre as zonas urbanas e rurais é menos pronunciada, com 33,1% das matrículas nas zonas rurais e 66,9% nas zonas urbanas (dados extraídos da Tabela 2). Contudo, o número absoluto de matrículas é baixo em ambas as áreas, o que sugere desafios na oferta dessa modalidade de ensino.

A menor diferença percentual entre as zonas pode ser explicada por alguns fatores. Primeiramente, a flexibilidade do EJA, que costuma oferecer horários mais adaptáveis, pode ser uma vantagem para jovens e adultos das zonas rurais, que muitas vezes precisam conciliar o estudo com o trabalho no campo. Além disso, a carência de formação acadêmica nas áreas camponesas, juntamente com as dificuldades de acesso à educação em etapas anteriores, pode motivar mais pessoas a buscar o EJA como forma de completar sua escolarização.

No entanto, as dificuldades de transporte, a escassez de políticas públicas específicas para a EJA nas zonas rurais e a falta de incentivos para que os jovens e adultos continuem seus estudos afetam negativamente a adesão a essa modalidade de ensino. Vale destacar que esses obstáculos também são recorrentes nas zonas urbanas, o que aponta para a necessidade de uma abordagem mais eficaz e inclusiva para promover a educação de jovens e adultos em todas as regiões.

Nessa perspectiva, Arroyo (2000) destaca que "Os sujeitos da EJA são, por excelência, sujeitos de direitos negados, direitos sociais, de trabalho e de cidadania, de direito à cidade e à mobilidade." Essa afirmação reflete a realidade de muitos jovens e adultos que, ao buscarem a

Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfrentam barreiras relacionadas ao acesso e à continuidade educacional.

De maneira geral, 88,5% das matrículas estão concentradas nas áreas urbanas, enquanto apenas 11,5% se encontram nas zonas rurais (dados extraídos da Tabela 2). Esse panorama reflete a tendência demográfica de maior concentração populacional nas zonas urbanas, mas também evidencia as desigualdades no acesso à educação entre essas duas regiões.

A análise dos dados revela uma discrepância significativa na oferta e no acesso à educação entre as zonas urbana e rural em Teresina, com a educação infantil sendo a mais afetada. Enquanto as áreas urbanas contam com uma infraestrutura mais robusta e maior capacidade de absorção de alunos, as áreas campesinas enfrentam diversos desafios. Entre eles, destacam-se a infraestrutura e o transporte insuficientes, que afetam especialmente as crianças pequenas e os alunos do ensino fundamental, devido à falta de CMEIs e de escolas próximas e à inadequação do transporte escolar. Além disso, a evasão escolar é um problema grave, com muitos alunos nas zonas rurais abandonando os estudos para ajudar nas atividades econômicas das suas famílias, especialmente na agricultura.

Por fim, a oferta limitada de EJA nas zonas rurais também é um obstáculo importante. Apesar da maior flexibilidade dessa modalidade de ensino, a escassez de opções para jovens e adultos nas áreas campesinas impede que muitos retomem seus estudos, perpetuando as desigualdades educacionais entre as zonas urbana e rural.

Para enfrentar essas desigualdades, é fundamental que se implementem políticas públicas direcionadas, com investimentos específicos para fortalecer a infraestrutura escolar nas áreas campesinas e melhorar o transporte escolar. Além disso, é necessário promover iniciativas de conscientização, como programas que sensibilizem as famílias para a importância da educação, desde a infância até a vida adulta.

O transporte escolar é um elemento fundamental para garantir o acesso à educação nas áreas campesinas, especialmente devido às grandes distâncias e à precariedade das vias de acesso em muitas regiões. No entanto, desafios recorrentes são enfrentados devido às condições precárias e à falta de segurança de muitos ônibus ou micro-ônibus responsáveis pelo transporte dos alunos da rede municipal.

Essa política é de extrema importância no contexto educacional do Brasil, dado que muitos entes federados necessitam de ações concretas para assegurar o acesso universal à educação. Esse acesso continua sendo um desafio significativo, particularmente devido à vasta

extensão territorial do país e às profundas desigualdades econômicas e sociais.

Em Teresina, essa política também é imprescindível, já que um número considerável de estudantes depende diariamente do transporte escolar para garantir seu direito fundamental à educação. Segundo o Censo Escolar de 2023, aproximadamente 7.963 estudantes do campo dependem do transporte escolar para acessar as escolas.

Nessa mesma linha, Soares (2024, p. 41) destaca que:

O transporte escolar é uma política necessária para a garantia de acesso à escola de considerável número de estudantes. A Secretaria Municipal de Educação (Semec) de Teresina conta com o apoio federal para a oferta do transporte escolar mediante o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) e o Programa Caminho da Escola. Além do apoio federal, a Prefeitura Municipal de Teresina (PMT) investe recursos próprios para o oferecimento do transporte escolar nas zonas rural e urbana.

Segundo o relatório de gestão, em 2023 foram investidos, por meio do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), cerca de R\$ 2.860.330,01 no transporte escolar. Esses investimentos são consideráveis e garantem que todos os alunos que dependem do transporte tenham acesso a ele. No entanto, uma parte significativa dos veículos escolares não atende aos padrões mínimos de segurança. Nesse contexto, Soares (2024) enfatiza a importância dessa política na vida cotidiana dos estudantes que dependem dela, destacando a necessidade de uma fiscalização mais rigorosa por parte dos órgãos de controle, da Câmara do Fundeb e da sociedade em geral, especialmente daqueles que são beneficiados, direta ou indiretamente, por essa política no município.

Outro aspecto relevante é o apoio à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas zonas rurais, oferecendo incentivos adequados e criando estruturas mais eficazes para que jovens e adultos dessas áreas possam concluir sua formação educacional.

É importante ressaltar que apenas com ações integradas será possível reduzir as disparidades e garantir o direito à educação de qualidade para todos. Como afirma Caldart (2004, p. 149-150): “O povo tem direito a ser educado onde vive; 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”.

A Tabela 3, que segue, apresenta o número de turmas organizadas por modalidade (seriada e multisseriada) nas zonas rural e urbana da rede municipal de educação de Teresina. Ele destaca a distribuição das turmas e permite analisar a predominância de cada modalidade nas diferentes regiões, refletindo as especificidades da organização escolar nas áreas urbanas e campesinas.

Tabela 3- Distribuição de Turmas por Modalidade (Seriada e Multisseriada) na Rede Municipal de Educação de Teresina

Quantitativo de Turmas por Modalidade (Seriada e Multisseriada)			
Curso	Zona		Total
	Rural	Urbana	
Multisseriada	41	24	65
Seriada	418	3.120	3.538
Total	459	3.144	3.603

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados apresentados na Tabela 3 oferecem uma visão detalhada da distribuição de turmas por modalidade (seriadas e multisseriadas) e por zona (rural e urbana). No total, há 3.603 turmas, com predominância expressiva da modalidade seriada, que abrange 3.538 turmas (98,2%), enquanto a modalidade multisseriada corresponde a apenas 65 turmas (1,8%). Essa disparidade reflete maior viabilidade ou preferência administrativa pelas turmas seriadas, especialmente nas zonas urbanas.

Hage (2006) caracteriza a classe multisseriada como a junção de diferentes séries em uma mesma sala sob a orientação de um único docente, o que demanda a elaboração de planos, estratégias de ensino e processos avaliativos diferenciados.

Considerando a distribuição geográfica, na zona rural há maior equilíbrio entre as modalidades. As turmas multisseriadas somam 41, o que representa 8,9% do total de turmas na zona rural (459 turmas). Em contraste, as turmas seriadas são predominantes, com 418 turmas (91,1%) (dados extraídos da Tabela 3). A maior presença de turmas multisseriadas na zona rural pode ser atribuída à menor densidade populacional e à necessidade de otimizar recursos em comunidades menos povoadas, nas quais o número reduzido de alunos por série justifica essa organização.

Nas áreas urbanas, as turmas seriadas predominam quase completamente, com 3.120 turmas (99,2%), em contraste com apenas 24 turmas multisseriadas (0,8%) entre as 3.144 turmas totais (dados extraídos da Tabela 3). Esse cenário está diretamente relacionado à maior densidade populacional nas zonas urbanas, que viabiliza a formação de turmas com alunos de

séries específicas.

A análise revela que a modalidade multisseriada é mais comum na zona rural, devido a fatores como a dispersão geográfica e o número reduzido de estudantes por faixa etária. Vale destacar que essa modalidade foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, com o objetivo de garantir o acesso à educação, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Entretanto, mesmo nas áreas campesinas, observa-se que as turmas seriadas ainda predominam, o que sugere que a SEMEC tem se esforçado para alinhar as condições educacionais dessas regiões às práticas mais comuns nas zonas urbanas, adotando um planejamento educacional único para ambas as zonas. Essa abordagem, no entanto, compromete a essência da Educação do Campo, que se fundamenta na necessidade de um currículo contextualizado à realidade e às especificidades das comunidades campesinas.

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (Silva, 2011, p.306).

A citação de Silva (2011) destaca um desafio estrutural enfrentado pelas salas multisseriadas: a padronização das diretrizes pedagógicas e administrativas, que desconsidera as particularidades dessas realidades escolares. Essa abordagem homogênea, adotada pelas Secretarias de Educação, enfraquece o potencial pedagógico das turmas multisseriadas ao ignorar as especificidades socioculturais e contextuais das comunidades atendidas.

A falta de propostas pedagógicas adequadas para essas salas evidencia uma lacuna na política educacional, comprometendo a eficácia do ensino. Isso ocorre porque as necessidades formativas dos estudantes, que têm idades e séries diferentes, agrupados na mesma sala, não são devidamente atendidas. Essa situação exige maior atenção ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam uma aprendizagem significativa, respeitando as condições locais e as demandas específicas das escolas multisseriadas. Além disso, é fundamental investir na formação de professores capacitados para lidar com a complexidade dessa modalidade de ensino, a fim de potencializar o aprendizado e reduzir as desigualdades educacionais.

Esses dados reforçam a importância de políticas públicas que levem em consideração as especificidades de cada zona, garantindo a eficiência do sistema educacional e a equidade no acesso a uma educação de qualidade. Na zona rural, a manutenção das turmas multisseriadas é

crucial para assegurar a cobertura educacional em localidades remotas. No entanto, é essencial que os professores sejam devidamente preparados para atuar de forma eficaz nesse contexto multisseriado, maximizando o impacto do ensino e atendendo adequadamente às necessidades dos estudantes.

A Tabela 4 a seguir apresenta a distribuição dos professores do ensino fundamental, tanto do primeiro quanto do segundo ciclo, nas zonas urbana e rural, categorizados de acordo com sua área de formação.

Tabela 4 - Quantitativo de Professores por Área de Formação que atuam no Ensino Fundamental - Primeiro e Segundo Ciclo nas Zonas Urbana e Rural

Área de Formação	Zona		Total
	Rural	Urbana	
Polivalência	215	1202	1417
Professor de artes	0	0	0
Professor de ciências	0	1	1
Professor de educação física	3	25	28
Professor de geografia	2		2
Professor de história	1	0	1
Professor de inglês	0	0	0
Professor de língua portuguesa	1	1	2
Professor de matemática	1	2	3
Total	223	1231	1454

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados destacam a predominância de professores polivalentes, especialmente nas zonas rurais, e revelam a escassez de docentes em algumas disciplinas específicas, como Artes, Inglês e História. Além disso, é possível observar a concentração de professores nas zonas urbanas, o que reflete a distribuição desigual de recursos educacionais entre as duas áreas.

Os dados apresentados na Tabela 4 ilustram a distribuição dos profissionais da educação nas zonas rural e urbana, abrangendo diferentes áreas de atuação docente. A análise revela uma grande predominância de professores polivalentes, especialmente no ensino fundamental de 1º ciclo, no qual o pedagogo, habilitado para as séries iniciais, é o principal responsável.

Ao examinar mais detalhadamente a Tabela 4, destaca-se a disciplina de Educação Física, com um total de 28 professores (25 na zona urbana e 3 na zona rural), o que configura a maior presença entre as disciplinas específicas. Esse número pode refletir investimentos nas práticas esportivas, como estratégias de integração e promoção da saúde no ambiente escolar nas zonas urbanas, mas também revela a falta de recursos ou de atenção a essa área nas escolas do campo, onde a presença de professores de Educação Física é consideravelmente menor.

Na sequência, a Tabela 5 apresenta a distribuição dos professores do ensino fundamental, especificamente no segundo ciclo, nas zonas urbana e rural, com base nas áreas de formação. Os dados revelam que, embora a maioria dos professores esteja alocada na zona urbana, as zonas rurais ainda concentram um número considerável de docentes, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A análise também evidencia maior concentração de professores nas áreas urbanas, especialmente nas disciplinas de Ciências, História e Geografia, o que reflete as desigualdades no acesso à formação educacional entre as duas regiões.

Tabela 5- Quantitativo de Professores por Área de Formação que atuam no Ensino Fundamental - Segundo Ciclo nas Zonas Urbana e Rural

Área de Formação	Zona		Total
	Rural	Urbana	
Polivalência	6	27	33
Professor de artes	9	49	58
Professor de ciências	15	96	111
Professor de educação física	10	83	93
Professor de geografia	17	85	102
Professor de história	20	78	98
Professor de inglês	12	86	98
Professor de língua portuguesa	26	172	198
Professor de matemática	34	155	189

Total	152	854	1006
--------------	-----	-----	------

Fonte: Elaboração da autora (2025).

A análise dos dados sobre o número de professores por área de formação no Ensino Fundamental, divididos entre as zonas rural e urbana, revela desigualdades estruturais marcantes no acesso e na qualidade da educação oferecida aos estudantes de ambas as regiões.

Ao examinar o número de professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, observa-se que a área de polivalência, em que o profissional acumula várias disciplinas, é a mais representativa tanto na zona rural (215 professores) quanto na zona urbana (1.202 professores), totalizando 1.417 docentes. A predominância de professores polivalentes é uma característica comum no Brasil, especialmente no Ensino Fundamental I, refletindo a forma como o sistema educacional organiza os profissionais nas séries iniciais.

Conforme destaca Libâneo (2013)

No primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a característica predominante é a polivalência, ou seja, o professor assume a responsabilidade por várias disciplinas, devido à sua formação geral e à necessidade de adaptar-se às condições das escolas, principalmente nas áreas mais afastadas e carentes de recursos (Libâneo, 2013).

Em relação às disciplinas específicas, como Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa e Matemática, observa-se um número muito reduzido de professores nas áreas campesinas, em comparação com a quantidade disponível nas zonas urbanas. Em algumas disciplinas, como História e Língua Portuguesa, há apenas um professor para toda a zona rural, o que é preocupante, considerando a importância dessas áreas para a formação integral dos alunos. Esse cenário evidencia uma disparidade significativa entre a zona urbana e a zona rural, com as escolas do campo enfrentando sérias dificuldades devido à falta de professores especializados, o que reforça a fragilidade na garantia do direito à educação de qualidade para as comunidades campesinas.

Vale destacar que os professores de áreas específicas que atuam nas escolas do campo, especialmente nas turmas do primeiro ciclo, não se limitam ao ensino de suas áreas de formação. Devido à falta de infraestrutura e condições de trabalho adequadas, esses profissionais acabam exercendo a função de professores polivalentes, acumulando a

responsabilidade de ensinar diversas disciplinas².

No segundo ciclo do Ensino Fundamental, o número de professores especializados aumenta, especialmente em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia e História, o que pode indicar um esforço para proporcionar um atendimento mais qualificado aos alunos da zona urbana (Tabela 5).

No entanto, em termos absolutos, a zona urbana apresenta um número muito superior de professores especializados. Por exemplo, em Matemática, há 155 professores na zona urbana, enquanto na zona rural há apenas 34. Em Língua Portuguesa, o número de professores é de 172 na zona urbana, em comparação com 26 na zona rural. Embora seja esperado que a zona urbana disponha de mais recursos e de professores especializados, a disparidade é clara, refletindo as desigualdades estruturais no acesso à educação de qualidade. Quando se considera o número de turmas nas escolas do campo, percebe-se que o número de professores com formação específica não é suficiente para atender plenamente à demanda dessas localidades.

Caldart (2004) discute a formação docente e as condições de trabalho dos professores, com foco particular nas zonas rurais. Ela destaca como a formação inadequada ou a ausência de formação contínua prejudica a qualidade da educação, especialmente em regiões periféricas ou campesinas. A alta concentração de professores polivalentes nas zonas campesinas, embora seja uma solução pragmática, reflete a falta de recursos e a escassez de professores especializados. Esse cenário compromete a qualidade do ensino, pois, como argumenta Caldart, um bom professor necessita de formação específica para lidar com conteúdos complexos e atender à diversidade de saberes exigida pelos alunos. A ausência de especialistas em disciplinas como Ciências, Artes e Inglês nas zonas rurais está, portanto, diretamente relacionada à falta de recursos e de apoio à formação docente nessas áreas.

Na mesma linha, Chauí (2000) realiza uma análise crítica da educação no Brasil, destacando a importância de uma abordagem educacional que leve em conta as desigualdades sociais e regionais. A disparidade entre as zonas rural e urbana, especialmente no que diz respeito ao número de professores especializados, é uma clara manifestação das desigualdades estruturais do país. Para Chauí, a educação deveria ser um direito universal, mas, na realidade, no contexto campesino, ela ainda é tratada como um privilégio restrito. As condições de trabalho dos professores nas zonas campesinas, frequentemente precárias e desprovidas do

² Informação coletada pela pesquisadora a partir da análise dos documentos no setor de lotação de professores da SEMEC.

devido reconhecimento, dificultam a implementação de um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, Arroyo (2010) argumenta que as escolas do campo enfrentam uma realidade de desigualdade que vai além da infraestrutura e dos recursos, incluindo também políticas educacionais que não consideram as especificidades do campo. O número reduzido de professores especializados nas escolas do campo e a predominância de professores polivalentes refletem uma política educacional que ainda não incorporou as necessidades e características das comunidades campesinas. Arroyo destaca a urgência de uma Educação do Campo que considere as realidades locais, propondo uma formação mais sólida para os educadores, que não apenas ministre conteúdos, mas também compreenda as dinâmicas sociais e culturais dos alunos.

A análise dos dados sobre o número de professores por área de formação no Ensino Fundamental, tanto no primeiro quanto no segundo ciclo, revela a persistente desigualdade entre as zonas rural e urbana em Teresina. A ausência de professores especializados nas zonas rurais, particularmente em disciplinas fundamentais como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, reflete as limitações estruturais do sistema educacional. A falta de formação adequada e as condições de trabalho desiguais entre as duas zonas destacam, mais uma vez, as profundas desigualdades educacionais no Brasil. Esses dados corroboram as críticas de autores como Caldart (2004), Chauí (2000) e Arroyo (2008), que enfatizam a necessidade urgente de políticas públicas mais inclusivas, que considerem as especificidades das escolas do campo e atendam às reais necessidades dessas comunidades.

5.2 RECURSOS FINANCEIROS MUNICIPAIS DESTINADOS ÀS ESCOLAS:

FUNDO ROTATIVO

A análise dos recursos financeiros destinados às escolas, com destaque para o Fundo Rotativo, justifica-se pelo papel estratégico que esse instrumento desempenha na autonomia e na manutenção das unidades escolares, especialmente no contexto das escolas do campo. Considerando as especificidades geográficas, logísticas e estruturais dessas escolas, o repasse direto de recursos pode significar a diferença entre a continuidade e a interrupção de atividades básicas do cotidiano escolar. Assim, compreender como o Fundo Rotativo tem sido operacionalizado nas escolas do campo do município de Teresina permite avaliar se as ações da SEMEC contribuem, de fato, para a efetivação do direito à educação das populações

camponesas, objetivo central deste estudo.

A Prefeitura de Teresina, por meio da SEMEC, realiza anualmente três repasses financeiros provenientes do Tesouro Municipal, denominados Fundo Rotativo. Este fundo é destinado a suprir as necessidades básicas e emergenciais das escolas municipais, podendo ser utilizado para: 1) manutenção, conservação e pequenos reparos na infraestrutura escolar; 2) aquisição de materiais de consumo essenciais ao funcionamento das unidades de ensino; e 3) compra de gás de cozinha.

Os critérios para a distribuição dos recursos consideram o número de alunos matriculados, os programas educacionais em execução e a condição física das escolas. Além disso, as unidades de ensino recebem repasses do Governo Federal, o que fortalece sua autonomia administrativa. Esse modelo de descentralização financeira permite que as escolas gerenciem os recursos transferidos pelos governos municipal e federal.

O Fundo Rotativo foi instituído pela Lei nº 2.511, de 26 de março de 1997, e regulamentado pelo Decreto nº 3.454, de 7 de maio do mesmo ano. A gestão dos recursos é responsabilidade do diretor da escola, sob a supervisão do conselho escolar. A prestação de contas deve ser enviada à SEMEC, que analisa as despesas e emite parecer sobre sua execução, encaminhando o processo ao Tribunal de Contas do Estado.

É relevante destacar que o prefeito de Teresina, Dr. Pessoa, assinou o Decreto nº 22.810, de 18 de agosto de 2022, que regulamenta a aplicação dos recursos no âmbito da SEMEC. De acordo com o decreto, as receitas destinadas aos fundos rotativos das unidades de ensino da rede pública municipal de educação serão compostas pela transferência de recursos próprios do Município de Teresina.

Conforme o artigo 2º, parágrafo 3º do referido decreto, para a determinação dos valores a serem repassados, considera-se:

- 5.2.1 um valor fixo definido pelo quantitativo de dependências na Unidade de Ensino;
- 5.2.2 um valor variável da média mensal de despesas com gás de cozinha;
- 5.2.3 um valor variável do quantitativo de estudantes matriculados na Unidade de Ensino, de acordo com as informações atualizadas do Sistema GED da SEMEC;
- 5.2.4 um valor fixo para manutenção, e pequenos reparos de equipamentos em cada unidade de ensino, correspondente a 30% (trinta por cento) do valor definido no inciso I, deste parágrafo.

É importante ressaltar que esse modelo de descentralização financeira permite que as próprias instituições educacionais administrem seus recursos com maior autonomia, o que pode ser benéfico para garantir agilidade na tomada de decisões sobre necessidades emergenciais,

como a manutenção da infraestrutura e a aquisição de materiais essenciais. Nesse contexto, a descentralização favorece uma gestão mais alinhada às realidades e às demandas locais.

No entanto, esse modelo pode apresentar desafios quando se considera a disparidade entre as escolas urbanas e as do campo. As escolas localizadas no campo, especialmente em municípios de grande porte como Teresina, podem enfrentar dificuldades adicionais na gestão dos recursos devido à infraestrutura frequentemente precária e à distância dos centros urbanos, o que dificulta o acesso rápido a materiais e serviços.

Destaca-se que a distribuição dos recursos do Fundo Rotativo é determinada por critérios como o número de alunos matriculados, os programas desenvolvidos e a infraestrutura das escolas. Para as unidades urbanas, esses critérios tendem a ser mais facilmente aplicáveis, já que a maior densidade populacional e a proximidade aos centros urbanos facilitam o acesso a recursos e a implementação de programas educacionais. No entanto, para as escolas do campo, que geralmente têm um número reduzido de alunos e estão localizadas em áreas de difícil acesso, a distribuição de recursos pode não atender adequadamente às suas necessidades. Como resultado, esses repasses financeiros podem ser insuficientes para garantir as condições mínimas de funcionamento, o que afeta diretamente a qualidade do ensino nessas unidades.

Em relação aos valores destinados às escolas, o decreto nº 22.810/2022, assinado pelo prefeito de Teresina, estabelece que os repasses considerem a quantidade de dependências nas unidades de ensino, a média de consumo de gás de cozinha, o número de estudantes e um valor fixo para manutenção de equipamentos. No entanto, para as escolas do campo, que frequentemente possuem uma infraestrutura mais simples e um número reduzido de funcionários, os recursos destinados à manutenção e pequenos reparos são muitas vezes insuficientes para atender às necessidades reais, comprometendo a qualidade do ambiente escolar.

As escolas do campo enfrentam desafios únicos que demandam uma abordagem mais detalhada nas políticas públicas, considerando as condições socioeconômicas e geográficas específicas dessas unidades. Além das questões relacionadas ao repasse financeiro e à gestão de recursos, essas escolas lidam frequentemente com infraestrutura precária, dificuldades no acesso a materiais didáticos e recursos educacionais, e desafios logísticos significativos.

A gestão do Fundo Rotativo, com seus repasses destinados a cobrir as necessidades emergenciais e essenciais das escolas, desempenha papel importante na manutenção e no funcionamento das unidades de ensino em Teresina. Contudo, é necessário que a aplicação

desse modelo seja adaptada às particularidades das escolas do campo, para garantir que as disparidades de recursos entre as escolas urbanas e do campo sejam adequadamente corrigidas. Embora a descentralização da gestão financeira seja uma estratégia positiva, ela pode agravar as desigualdades, especialmente se não houver atenção cuidadosa às especificidades das escolas no campo. Portanto, é essencial que o poder público implemente mecanismos eficazes que garantam uma distribuição justa e equitativa dos recursos, considerando as condições e os desafios enfrentados pelas escolas do campo.

5.3 DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA E GESTÃO DE PESSOAL NAS ESCOLAS DO CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina, em consonância com o § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a Meta 16 do Plano Nacional de Educação e com seu Planejamento Estratégico (PES), investe continuamente na formação de professores e gestores. O objetivo dessa ação é fortalecer as competências e habilidades essenciais, garantindo que esses profissionais possam atuar com eficácia no processo de ensino-aprendizagem, bem como na organização e no planejamento de práticas pedagógicas alinhadas às demandas educacionais.

A política de formação continuada na Rede Pública Municipal de Teresina busca promover a integração entre teoria e prática, incentivando estudos e reflexões que aprimorem as competências pedagógicas dos docentes em suas áreas de atuação. Essa iniciativa visa capacitar os profissionais para que desempenhem seu papel de maneira mais eficaz, assegurando a oferta de uma educação de qualidade aos estudantes. Ao adotar uma abordagem abrangente e diversificada, a política garante que os professores recebam suporte adequado às especificidades de suas disciplinas e contextos educacionais, contribuindo para um trabalho mais contextualizado e transformador no dia a dia escolar, especialmente no atendimento aos alunos da zona urbana (Carvalho, 2021).

É fundamental destacar que o programa de formação continuada da rede municipal de Teresina abrange todas as etapas da educação básica, incluindo as modalidades de educação inclusiva e Educação de Jovens e Adultos, e cobre diversas áreas do conhecimento. No entanto, ele não contempla as especificidades das escolas do campo, deixando de oferecer suporte direcionado aos professores que atuam com turmas multisseriadas. Essa abordagem ampla, embora garanta o suporte adequado às disciplinas e aos contextos educacionais nas áreas

urbanas, não atende às particularidades das escolas do campo, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas mais contextualizadas e transformadoras nas turmas do campo.

A fala de uma professora, registrada durante esta pesquisa, ilustra bem essa lacuna:

Para mim enquanto professora, fica muito difícil trabalhar com turmas multisseriadas, pois nas formações que participo quinzenalmente, não há nenhuma orientação para o trabalho com multisserie. O que acontece é que eu recebo as orientações para o planejamento série por série e eu tenho que dar conta de muita coisa, como se eu tivesse várias turmas, sendo que na verdade tenho apenas uma. O que eu vejo é que as formações ajudam muito, mas não atendem as minhas principais necessidades. (Flor das águas)

Essa declaração destaca uma lacuna importante no programa de formação continuada da rede municipal de ensino. Embora o programa cubra diversas etapas e modalidades da educação básica, ele não atende às especificidades das escolas do campo, especialmente no que se refere ao trabalho com turmas multisseriadas. A falta de suporte direcionado a essas realidades compromete a efetividade das formações, uma vez que os professores não recebem orientações práticas e adequadas às condições do ensino rural.

Como relata a professora Flor das Águas, a ausência de diretrizes específicas para lidar com as particularidades das turmas multisseriadas a obriga a adaptar orientações planejadas para turmas seriadas, o que sobrecarrega seu trabalho e dificulta a implementação de estratégias pedagógicas eficazes. Essa situação evidencia a desconexão entre a política de formação continuada e as necessidades reais das escolas do campo, apontando para a urgência de reformular as ações formativas, considerando as características do ensino multisseriado e proporcionando suporte contextualizado aos professores.

Essa questão destaca a necessidade de políticas educacionais que valorizem a diversidade das realidades escolares, oferecendo formações que não apenas atendam às necessidades gerais, mas também reconheçam e integrem as especificidades das escolas do campo. Apenas com esse suporte será possível garantir uma prática pedagógica transformadora que respeite as características do campo e promova a qualidade da educação nessas localidades.

Nesse contexto, Caldart (2004, p.149) reforça que:

É imprescindível que a formação continuada de educadores do campo considere as especificidades das comunidades rurais, respeitando suas realidades e necessidades, para que o trabalho pedagógico se torne efetivamente contextualizado e significativo (Caldart, 2004, p. 149).

A citação da autora sublinha um ponto fundamental para a educação no campo: a necessidade de uma formação continuada contextualizada e adaptada às especificidades das

comunidades campesinas. Essa abordagem vai além de uma formação genérica, reconhecendo que as escolas do campo apresentam particularidades culturais, sociais, econômicas e geográficas que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas.

Ao destacar a importância de respeitar as necessidades locais, Caldart (2004) enfatiza o papel transformador que uma formação adaptada pode desempenhar. Ela permite que os educadores desenvolvam práticas mais conectadas às vivências dos estudantes, promovendo uma educação que valorize a identidade e os saberes do campo. Essa visão também reafirma a educação como um direito fundamental, garantindo que as populações campesinas tenham acesso a uma formação que reconheça suas singularidades e contribua para a redução das desigualdades educacionais.

Nesse contexto, a reflexão de Caldart (2004) configura-se como um convite para que as políticas públicas educacionais priorizem investimentos em formação continuada específica, com o objetivo de fortalecer a prática docente e expandir as oportunidades de aprendizagem nas áreas campesinas.

O quadro 5 apresenta a distribuição e a periodicidade dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, com foco nas áreas de Educação Infantil, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Educação Especial, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando fortalecer as práticas pedagógicas e atender às necessidades específicas dos educadores em diferentes modalidades e etapas de ensino.

Quadro 5- Oferta de cursos de formação continuada para educadores – 2024

Cursos	Periodicidade
Educação Infantil: estratégias e práticas de aprendizagem (Maternal II, 1º e 2º períodos)	Mensal
Práticas de Alfabetização e Letramento numa perspectiva inclusiva (1º e 2º anos)	Quinzenal
Língua Portuguesa: estratégias e práticas de linguagem (3º ao 9º ano)	Mensal

Matemática: estratégias e práticas de aprendizagem (2º ao 9º ano)	Mensal
Ciências da Natureza:(5º, 7º e 9ºanos)	Mensal
Ciências Humanas: História e Geografia(5º e 9º anos)	Mensal
Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Quinzenal
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	Semanal
Educação de Jovens e Adultos: (1º e 2º segmentos).	Mensal

Fonte: produzida pelo pesquisador a partir do cronograma de cursos oferecidos pelo centro de Formação Professor Odilon Nunes.

O Quadro 5 apresenta uma diversidade de cursos destinados à capacitação de professores da rede municipal de Teresina, com foco em diversas áreas do conhecimento e modalidades educacionais. A formação contínua abrange desde a Educação Infantil, com cursos voltados a estratégias de aprendizagem e à alfabetização inclusiva, até o Ensino Fundamental, com ênfase em disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Além das áreas convencionais, há também preocupação com a Educação Especial, com cursos direcionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), refletindo o esforço para proporcionar educação de qualidade a diferentes faixas etárias e contextos. A formação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) também se destaca, reforçando a necessidade de práticas inclusivas no ambiente escolar.

Esse quadro demonstra que a Secretaria Municipal de Educação de Teresina oferece

uma variedade de formações continuadas para os professores visando melhorar a qualidade do ensino e garantir que os educadores possuam as competências necessárias para atender às diversas necessidades dos alunos. No entanto, a formação contínua em relação às escolas do campo e às turmas multisseriadas continua a ser um desafio que exige uma abordagem pedagógica diferenciada e mais específica, o que não acontece, pois, na perspectiva da secretaria, as formações devem ser exatamente iguais, haja vista que não existe nada específico para os professores do campo. Dessa forma, evidencia-se uma lacuna significativa na política de formação docente, que ignora as singularidades do contexto rural e das turmas multisseriadas, desconsiderando as especificidades culturais, geográficas e pedagógicas dessas realidades. Para que haja, de fato, uma educação inclusiva e equitativa, é fundamental que a Secretaria Municipal de Educação reconheça e valorize as particularidades do ensino no campo, promovendo formações direcionadas que capacitem os professores para os desafios concretos que enfrentam no cotidiano escolar.

5.4 PROGRAMAS E PROJETOS EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL NA ATUALIDADE PARA AS ESCOLAS DE ZONAS RURAIS E URBANAS

A Secretaria Municipal de Educação de Teresina desenvolve diversos Programas e Projetos Pedagógicos destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, com o propósito de apoiar as Unidades de Ensino na promoção de processos de ensino e aprendizagem de qualidade. Com ênfase na melhoria educacional, a SEMEC busca fornecer orientações claras aos gestores escolares, por meio de diretrizes sobre o funcionamento de iniciativas mais abrangentes, além de promover formações pedagógicas para os professores.

Atualmente, a SEMEC conta com uma série de programas voltados às escolas do campo, sendo que alguns atendem integralmente e outros de forma parcial. Dentre os programas estão: Alfabetiza Teresina, Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Escola de Pais, Programa Cidade Olímpica Educacional e o Programa Brasil na Escola. A seguir, estes programas serão descritos com mais detalhes.

5.4.1 Programa Alfabetiza Teresina

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) implementou o Projeto Alfabetiza Teresina na Rede Pública Municipal de Ensino, por meio da Portaria nº 240/2018/GAB/SEMEC. Essa iniciativa foi desenvolvida como parte das políticas educacionais

da rede, em consonância com a Meta do Plano Municipal de Educação (PME) de Teresina, que estabelece a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental.

A proposta é concretizada por meio de uma colaboração com as Unidades de Ensino, viabilizando a organização, execução e consolidação de diversas ações estratégicas voltadas para a melhoria da alfabetização na rede municipal:

- Redefinição do Planejamento e Formação Continuada dos Professores;
- Intensificação do monitoramento nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;
- Realização de Reuniões Gerenciais para discussão dos resultados dos estudantes do Ciclo de Alfabetização e tomada de decisões;
- Definição das Expectativas de Aprendizagem, que definem os níveis de leitura e escrita, para o final de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização(2º Período da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental) por meio da Portaria nº 163/2019/GAB/SEMEC.
- Adesão ao Programa Tempo de Aprender do Ministério da Educação – MEC;
- Capacitação dos Assistentes de Alfabetização que atendem estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental;
- Culminância do Projeto Alfabetiza Teresina com o Piquenique Literário, que visa socializar, com a comunidade escolar e extraescolar, o desempenho dos estudantes. SEMEC (2008)

O Projeto Alfabetiza Teresina orienta as ações voltadas à alfabetização, cuja implementação ocorre por meio do desenvolvimento de projetos de leitura específicos em cada escola, concretizando as ações de alfabetização de forma prática.

O Programa Tempo de Aprender, por sua vez, oferece recursos financeiros para apoiar as atividades de alfabetização, possibilitando que os Assistentes de Alfabetização desempenhem suas funções de forma mais eficaz ao colaborarem com os professores do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Essa parceria visa proporcionar um atendimento personalizado às crianças com maiores dificuldades de leitura. Parte dos recursos é destinada à aquisição de materiais pedagógicos, com o objetivo de fortalecer o trabalho dos Assistentes de Alfabetização. Em Teresina, a SEMEC organizou grupos de até seis crianças por turma, com carga horária semanal de cinco horas.

O Programa Alfabetiza Teresina está presente em todas as escolas da rede municipal, porém, o Programa Tempo de Aprender não abrange a totalidade das instituições. Muitas escolas, especialmente nas áreas campesinas, não contam com Assistentes de Alfabetização nem com os recursos financeiros destinados à aquisição de materiais pedagógicos. Apenas nove escolas do campo são contempladas por esse programa. Como resultado, muitas crianças do campo ficam sem acesso a essa importante política educacional.

5.4.2 Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa – PPAIC

O Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa é uma política pública implementada pelo Estado em parceria com os 224 municípios, conforme a Lei nº 7.453/2021. Seu objetivo é assegurar que todos os alunos do Piauí alcancem, até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, o domínio das habilidades de leitura, escrita e letramento matemático, possibilitando o desenvolvimento de competências necessárias ao avanço autônomo nos estudos e garantindo a alfabetização na idade apropriada. O programa abrange a educação infantil e os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental nas redes públicas estaduais e municipais.

Em Teresina, a Secretaria Municipal de Educação aderiu ao programa e tem se dedicado a implementar suas ações, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem dos alunos da cidade, contribuindo para o progresso educacional no estado. De acordo com a técnica de Ensino 01 (T01), as principais ações desenvolvidas pelo programa são:

- Formação Continuada para Professores da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e gestores escolares da Educação Infantil e do Ciclo de Alfabetização;
 - Entrega de Material Pedagógico Orientador para professores da Educação Infantil;
 - Entrega e utilização de Material Didático Complementar - MDC (Nova Escola) para todos os professores e alunos do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º anos);
 - Entrega e utilização de Material Didático Complementar (Recomposição da Aprendizagem) - "Novo lendo você fica sabendo", para os professores de Língua Portuguesa e alunos do 3º ano;
 - Aplicação de Avaliação de Leitura PPAIC para turmas de 1º e 2º anos e inserção dos resultados na Plataforma Mobieduca.me;
 - Aplicação de Avaliação Externa SAEPI para os alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática;
 - Aplicação de Avaliação de fluência leitora para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental;
 - Acompanhamento dos resultados das avaliações: SAEPI na plataforma de monitoramento do Estado e Fluência Leitora na plataforma PARC/CAED ;
 - Realização do II Seminário PPAIC de Boas Práticas;
 - Premiação e contribuição financeira às escolas, conforme os resultados do SAEPI;
 - Assessoramento técnico-pedagógico, por meio de visitas às Unidades de Ensino.
- (T01)

O programa oferece apoio pedagógico a todas as escolas e desempenha papel fundamental no processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos, sendo implementado em todas as escolas da SEMEC. No entanto, um ponto negativo é que as formações do PPAIC não contemplam as especificidades das escolas do campo, especialmente no que diz respeito ao ensino em turmas multisseriadas.

5.4.3 Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma iniciativa do governo federal que visa apoiar a educação básica no Brasil por meio da distribuição de recursos pedagógicos essenciais. O programa tem como objetivo garantir que alunos e professores de escolas públicas tenham acesso a livros didáticos, materiais pedagógicos, obras literárias e outros instrumentos que contribuem diretamente para a melhoria da prática educativa.

O PNLD inclui diversas ações com o intuito de promover uma educação de qualidade, oferecendo materiais que atendem às necessidades específicas do ensino público. Essas ações são cruciais para fomentar o aprendizado nas escolas e contribuir para a formação integral dos estudantes, assegurando que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.

Um ponto importante do programa é que as escolas participam ativamente do processo de escolha dos livros didáticos. A partir de opções previamente selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação, as unidades de ensino podem escolher os materiais que melhor atendem às suas necessidades pedagógicas, garantindo que os livros adotados estejam alinhados ao currículo escolar e às demandas do ambiente educacional específico de cada instituição.

5.4.4 Projeto Escola de Pais

O objetivo do projeto é promover uma integração contínua e eficaz entre a escola e a família, incentivando os pais a desempenharem um papel ativo no acompanhamento do processo de aprendizagem de seus filhos e na participação nas atividades escolares. Além de aproximar esses dois espaços essenciais para o desenvolvimento educacional, o projeto visa fortalecer os laços afetivos entre pais e filhos, criando um ambiente de apoio mútuo. Ao promover uma maior compreensão das diferentes fases de desenvolvimento infantil e adolescente, o programa destaca a importância da participação dos pais como educadores em casa, incentivando-os a entender melhor as necessidades e desafios educacionais de seus filhos.

Por meio dessa abordagem, busca-se não apenas um melhor desempenho acadêmico, mas também o fortalecimento da relação familiar, proporcionando aos filhos um ambiente mais estável e engajado em seu desenvolvimento global. Com isso, espera-se contribuir para a

formação de um futuro mais promissor, em que a colaboração entre a escola e a família se torna um fator decisivo para o sucesso educacional e social dos estudantes.

Para que as escolas possam participar deste programa, é necessário que encaminhem um ofício formal solicitando a inserção no projeto e demonstrando o interesse em envolver ativamente os pais na educação de seus filhos.

5.4.5 O Programa Cidade Olímpica Educacional (PCOE)

O Programa Cidade Olímpica Educacional (PCOE) é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, criada em 2012, com o objetivo de promover o aprimoramento do desempenho escolar dos estudantes e prepará-los para competir em olimpíadas educacionais em diversas áreas do conhecimento, tanto em nível local quanto em nível nacional. A principal meta do programa é fortalecer o aprendizado dos alunos em disciplinas como Matemática, Física, Química, Astronomia, Robótica, Ciências e Língua Portuguesa, além de prepará-los para enfrentar desafios acadêmicos e intelectuais em diferentes contextos educacionais.

Destinado aos alunos das escolas públicas municipais de Teresina, o PCOE realiza a seleção dos participantes por meio de testes que avaliam suas habilidades, conhecimentos e potencial de aprendizagem. Após a seleção, os estudantes são direcionados a um dos módulos do programa, em que participam de aulas específicas para cada área do conhecimento. O programa atende estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com turmas dedicadas a disciplinas como Língua Portuguesa, Astronomia, Química, Física, Robótica, Matemática e Ciências, proporcionando uma educação diferenciada e focada no desenvolvimento de habilidades para competições acadêmicas.

Em 2024, o Programa Cidade Olímpica Educacional (PCOE) iniciou o ano letivo com 196 alunos, selecionados por meio de um teste realizado no final de 2023. É importante ressaltar que o programa oferece suporte integral aos participantes, incluindo transporte, fardamento, lanche escolar e material didático, garantindo, assim, as condições necessárias para um aprendizado eficaz.

5.4.6 Programa Brasil na Escola

O programa, instituído pela Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, tem como objetivo principal implementar estratégias e inovações que garantam a permanência, o aprendizado e a

progressão escolar dos alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. A iniciativa visa assegurar que os avanços educacionais ocorram de forma equitativa e na faixa etária adequada a cada etapa de ensino.

Por meio dessa política, busca-se aprimorar a qualidade do ensino, ampliando o alcance das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, com destaque para as metas 2 e 7, que se referem à permanência dos alunos e ao desenvolvimento das aprendizagens no Ensino Fundamental.

6 A RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo busca explorar a interação entre as políticas públicas educacionais e as demandas das comunidades camponesas em Teresina. A partir da análise das entrevistas com professores, gestores e técnicos, serão discutidos os desafios enfrentados pelas escolas do campo e as necessidades educacionais específicas dessas áreas. Além disso, o capítulo abordará o papel das associações e movimentos sociais na luta pela garantia do direito à Educação do Campo, destacando a importância da participação da sociedade civil na construção e implementação de políticas educacionais que atendam eficazmente às realidades locais.

6.1 DEMANDAS DAS COMUNIDADES CAMPESINAS

6.1.1 Implementação das Políticas de Educação do Campo

A implementação das políticas de Educação do Campo em Teresina tem gerado distintas percepções entre os professores e gestores das escolas do campo, refletindo tanto os avanços quanto as limitações nas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). A análise das falas dos entrevistados revela uma percepção crítica de que as políticas destinadas às escolas do campo são frequentemente descontextualizadas e aplicadas de forma semelhante às políticas urbanas, sem considerar as especificidades do meio camponês.

O Prof. 1 destaca que, embora tenha acompanhado a implementação de algumas políticas, como o Programa Escola Ativa, essas ações foram pontuais e não refletiram um compromisso contínuo com a Educação do Campo. Em sua fala, ele observa que: "Na verdade o que vejo é 'educação no campo' e não, do campo. Em 18 anos como docente da Semec/Teresina, apenas, durante a existência do Programa Escola Ativa, vi políticas específicas para a Educação do Campo, por exemplo, a formação continuada." Essa visão reflete a ausência de um planejamento específico para a Educação do Campo, o que resulta em um tratamento uniforme para as escolas urbanas e do campo, sem considerar as realidades distintas de cada contexto.

De maneira similar, o Prof. 2 revela que, ao iniciar sua atuação nas escolas do campo, não percebeu qualquer distinção nas políticas aplicadas nas zonas urbana e rural. Sua crítica é clara ao afirmar que o que chega às escolas do campo é uma repetição do que foi implementado nas escolas urbanas: "Desde que comecei a trabalhar na zona rural não percebi nenhuma política

diferenciada da zona urbana. O que chega às escolas do campo é o que já foi implantado na cidade." Essa falta de adaptação das políticas reflete a carência de uma gestão educacional que leve em conta as especificidades das escolas do campo, como as condições de transporte, a infraestrutura e a formação de professores.

Entretanto, o Prof. 3 compartilha uma visão mais equilibrada, reconhecendo avanços em algumas áreas, mas também destacando que os desafios ainda são consideráveis. Ela enfatiza que a implementação das políticas de Educação do Campo avançou em aspectos como o transporte escolar, mas que ainda há muitos obstáculos, como a precariedade dos recursos. Ela comenta:

"A SEMEC tem investido na oferta de transporte escolar para os alunos da zona rural, o que tem sido fundamental para garantir o acesso à escola. No entanto, apesar de ser uma política importante, o transporte nem sempre é eficiente, com atrasos e dificuldades de acesso em algumas regiões mais distantes, sem contar o péssimo estado dos ônibus, sem nenhuma segurança (Prof. 3)."

Esse depoimento aponta para uma política fundamental que, embora necessária, ainda carece de ajustes para garantir que o transporte escolar realmente contribua para a frequência regular dos alunos.

Já o Prof. 4 mostra-se ainda mais crítico, afirmando que não vê nenhuma ação concreta da SEMEC voltada à melhoria da Educação do Campo. Em sua perspectiva, as escolas do campo carecem de políticas específicas, o que reflete uma falta de compromisso com as necessidades dessas instituições. Ele expressa: "Ao meu ver, ela não desenvolve nenhuma ação para Educação do Campo, enquanto política pública, seja para o melhoramento do ensino ou no que se refere à estrutura." Essa fala aponta para uma percepção de negligência, onde as políticas públicas não atendem de forma adequada as necessidades das escolas do campo.

A implementação das políticas de Educação do Campo em Teresina enfrenta desafios estruturais que afetam diretamente a eficácia das ações desenvolvidas. O técnico da SEMEC com mais de 16 anos de experiência apontou que, atualmente, "não há setor específico para tratar das escolas do campo", o que representa um retrocesso em comparação ao passado, quando existia a Escola Ativa, uma coordenação voltada exclusivamente para a Educação do Campo. Essa ausência de um setor especializado confirma as percepções dos professores entrevistados, que destacaram a falta de políticas específicas e adaptadas às realidades campesinas.

Conforme o técnico, o tema tem sido discutido no âmbito do Conselho Municipal de

Educação de Teresina (CME/THE), com previsão de debate na primeira reunião de 2025. Entretanto, até o momento, a ausência de estratégias claras e de programas direcionados reflete uma lacuna significativa na gestão educacional, corroborando as críticas do Prof. 2, que observou: "o que chega para as escolas do campo é o que já foi implantado na cidade". Essa repetição de políticas urbanas nas Escolas do Campo evidencia a falta de planejamento que considere as especificidades do campo, como as condições de transporte, a infraestrutura precária e a carência de formação continuada.

A fala do técnico também revela que o monitoramento das Escolas do Campo é realizado pela equipe de superintendência, sem acompanhamento especializado. Ele afirmou que "o monitoramento das escolas do campo é feito pela equipe de superintendência", o que reforça a percepção dos professores de que as necessidades dessas comunidades não têm recebido a devida atenção. O Prof. 4, por exemplo, destacou que "as escolas do campo estão ausentes de políticas específicas", o que aponta uma percepção de negligência na gestão pública.

A ausência de um setor especializado confirma as percepções dos professores entrevistados, que destacaram a falta de políticas específicas e adaptadas às realidades campesinas. A esse respeito, a ex-coordenadora do Programa Escola Ativa trouxe um olhar fundamentado na experiência de implementação dessa política, uma das poucas iniciativas voltadas especificamente à Educação do Campo. Segundo ela, o Programa Escola Ativa foi estruturado para atender escolas multisseriadas do meio campesino, visando melhorar a qualidade do ensino por meio de recursos pedagógicos e de formação continuada para os professores. Ela destacou que:

O programa Escola Ativa buscou melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. As principais estratégias foram: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e proporcionar uma formação continuada para os professores que atendessem as necessidades das turmas multisseriadas (C1).

A ex-coordenadora reforçou que, inicialmente, a gestão do programa estava a cargo da Secretaria Estadual de Educação do Piauí e, posteriormente, foi assumida pela SEMEC. No entanto, a abrangência da iniciativa foi limitada às escolas que atendiam critérios específicos: "No início do programa foram atendidas as 15 escolas do campo que atendiam os requisitos do programa."

O impacto do Programa Escola Ativa foi significativo na redução dos baixos índices de alfabetização e reprovação nas escolas atendidas. Conforme apontado pela coordenadora:

Antes do programa, as escolas do campo apresentavam baixos índices de alunos alfabetizados e um número de reprovação expressivo. Após a implementação do

programa, essa realidade mudou e a escola melhorou significativamente os índices de alfabetização e aprovação (C1).

Além disso, apesar dos avanços proporcionados pelo programa, a falta de uma avaliação formal impediu a sistematização dos seus impactos, segundo a ex-coordenadora: "Infelizmente não fizemos uma avaliação formal, devido ao programa ter acabado repentinamente e todos que faziam parte do programa terem se voltado para outras atividades."

A experiência da ex-coordenadora evidencia a importância de políticas educacionais específicas para o campo, com planejamento adequado e suporte contínuo. O fim do Programa Escola Ativa e a ausência de uma política equivalente demonstram o descompasso da gestão educacional com as necessidades das escolas do campo, como também relatado pelos professores e técnicos entrevistados.

A implementação das políticas de Educação do Campo em Teresina tem sido alvo de críticas por parte dos diretores das escolas do campo, que reforçam a ausência de um planejamento específico e adaptado às realidades do campo. A análise de suas falas evidencia uma percepção generalizada de que as políticas aplicadas pela SEMEC são essencialmente voltadas para as escolas urbanas e, quando chegam ao campo, não passam por adaptações necessárias para atender às particularidades dessa modalidade de ensino.

O Diretor 1 expressa claramente essa percepção ao afirmar que não reconhece a existência de políticas públicas voltadas para o campo:

Quando se fala em políticas públicas voltadas para o campo, não reconheço essas políticas, pelo menos nada específico. Nem as reuniões para gestores são separadas, pois sabemos que são realidades totalmente diferentes. A impressão que tenho é que as escolas da zona rural são invisíveis, pois a maioria não tem uma estrutura mínima (Diretor 1).

Esse sentimento de invisibilidade se reflete na ausência de reuniões específicas para diretores de escolas do campo, que são obrigados a participar de encontros que tratam das demandas urbanas, sem espaço para discutir os desafios e necessidades específicas das escolas do campo. O Diretor 2 reforça essa percepção ao apontar que as políticas educacionais da SEMEC não contemplam de forma específica as necessidades das escolas do campo, resultando em dificuldades estruturais e pedagógicas que poderiam ser evitadas com uma abordagem mais direcionada:

"Infelizmente, a atual política de educação da SEMEC não parece contemplar de forma específica as necessidades das escolas do campo. Não existem políticas claras e direcionadas para a realidade das zonas rurais, o que acaba gerando um cenário em que as escolas enfrentam dificuldades estruturais e pedagógicas que poderiam ser

evitadas com uma abordagem mais personalizada. Acredito que seria necessário um olhar mais atento e políticas públicas mais efetivas que considerem as particularidades da educação do campo." (Diretor 2)

Essa crítica se repete na fala do Diretor 3, que declara categoricamente a inexistência de um olhar diferenciado para a educação do campo por parte da SEMEC: "As políticas da SEMEC para escolas do campo não existem. Não se tem um olhar que leve em consideração as singularidades do campo. É assim nessa gestão e também na gestão anterior (Diretor 3)."

Diante das falas dos professores, gestores, técnicos e ex-coordenadores, evidencia-se um consenso sobre a ausência de um planejamento estruturado e direcionado para a Educação do Campo em Teresina. As políticas implementadas são percebidas como descontextualizadas, replicando modelos urbanos sem considerar as especificidades das escolas do campo, o que impacta diretamente a infraestrutura, a formação docente e o acesso dos estudantes. A criação de um setor especializado dentro da SEMEC, como apontado pelos entrevistados, surge como uma necessidade urgente para garantir políticas públicas eficazes e contínuas que atendam às realidades do campo.

Além disso, a implementação de estratégias de monitoramento e avaliação específicas para a Educação do Campo se faz essencial para assegurar que futuras iniciativas não apenas sejam implantadas, mas também sustentadas de maneira consistente, garantindo avanços reais na qualidade da educação oferecida às comunidades campesinas.

6.1.2 Desafios e Limitações nas Escolas do Campo de Teresina

Os relatos dos entrevistados evidenciaram dificuldades estruturais nas escolas do campo de Teresina, especialmente relacionadas à precariedade da infraestrutura e às limitações de transporte escolar. Essa percepção empírica encontra respaldo em Arroyo (2004), ao destacar que a invisibilidade histórica do campo nas políticas educacionais resulta na oferta de uma escola que muitas vezes não garante condições mínimas de funcionamento. Assim, a análise mostra que os problemas relatados pelos gestores e professores não são situações isoladas, mas sim manifestações locais de uma desigualdade estrutural mais ampla.

Os desafios enfrentados pelas escolas do campo em Teresina, particularmente em relação à infraestrutura e recursos, são amplamente discutidos pelos entrevistados sobre as escolas do campo. As dificuldades incluem problemas estruturais, falta de materiais didáticos adequados e a insuficiência de recursos financeiros e humanos, impactando diretamente na

qualidade do ensino e no desempenho dos alunos.

Infraestrutura é um dos maiores obstáculos citados pelos entrevistados. O Prof. 1 destaca a precariedade do transporte escolar, afirmando que os ônibus são de qualidade muito baixa e frequentemente causam situações de risco para os alunos: "A começar pelo transporte escolar, diante da precariedade e péssimo estado dos ônibus, o que, inclusive, expõe as crianças a situações de risco." Além disso, ele menciona a inadequação dos livros didáticos, que não atendem às especificidades do campo, o que acaba afastando os estudantes de uma aprendizagem significativa:

O livro didático, único material assegurado ao estudante, não estão adequados à realidade rural. [...] Esses livros trazem textos e imagens distantes da realidade dos estudantes (Prof 1.)

Isso evidencia uma desconexão entre o conteúdo e a vivência dos alunos, o que dificulta o processo de aprendizagem.

O Prof. 2, por sua vez, aponta para a falta de condições físicas nas escolas, como salas muito quentes e a ausência de ventiladores e salas de professores:

As salas muito quentes, aqui onde trabalho não tem ventiladores, não temos salas de professores, lugar de descanso para quem passa o dia na escola como eu. No turno da tarde é tão difícil o trabalho, por causa do calor imenso (Prof. 2).

Essa dificuldade é agravada pelo fato de os alunos, devido ao calor excessivo, não conseguirem se concentrar adequadamente, o que prejudica tanto o aprendizado quanto o trabalho pedagógico.

O Prof. 3 também compartilha a percepção de que a infraestrutura é deficiente, mencionando a falta de um pátio coberto e salas adequadas: "Na minha escola não temos pátio coberto, não temos salas climatizadas, nem sala de professores. Temos um grande terreno, porém a escola é pequena demais." Esses relatos evidenciam que, apesar do esforço de manter as escolas funcionando, a estrutura física limita seriamente as condições de ensino nas escolas do campo, afetando o bem-estar de alunos e professores.

As falas sobre a ausência de espaços adequados e de recursos pedagógicos nas escolas dialogam com a fase de implementação do ciclo de políticas públicas. Embora os marcos nacionais – como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002) e o Pronacampo (2012) – prevejam investimentos específicos, a execução em nível municipal revela lacunas significativas. Como destacam Ball (1994) e Mainardes (2006), o ciclo das políticas não se esgota na formulação normativa; ele depende da materialidade da implementação. Dessa forma,

os dados empíricos confirmam que há uma distância entre as intenções registradas em documentos e a realidade vivida nas escolas do campo.

Além das questões estruturais, a falta de recursos financeiros também é um desafio central para os professores das escolas do campo. O Prof. 4 denuncia que a escola raramente recebe os recursos necessários para desenvolver projetos e atividades que despertem o interesse dos alunos, o que compromete a capacidade de motivar e engajar os estudantes: "A escola quase nunca tem recursos suficientes para que nós professores desenvolvamos projetos e atividades que chamem a atenção dos alunos." Ele também destaca a falta de locais adequados dentro da escola, como um pátio coberto ou uma quadra de esportes, o que limita as possibilidades de um ensino dinâmico e criativo. Esse tipo de limitação impacta negativamente na qualidade da experiência educacional oferecida aos alunos do campo.

Além disso, a Prof. 3 reforça a escassez de recursos financeiros, mencionando que o fundo rotativo e o PDDE básico não são suficientes para suprir as necessidades das escolas. "Tem também o PDDE básico que ajuda na compra de alguns materiais e equipamentos, porém também não supre as necessidades." Essa fala reflete a dificuldade de garantir recursos adequados para a Educação do Campo, o que implica diretamente na capacidade das escolas de oferecer uma educação de qualidade.

Em relação aos materiais didáticos e equipamentos, o Prof. 2 afirma que a escassez de recursos como livros adequados e equipamentos tecnológicos afeta diretamente a qualidade do ensino: "A falta de recursos, como materiais didáticos e equipamentos, afeta profundamente nossa capacidade de oferecer uma educação de qualidade, principalmente em uma escola do campo, onde as dificuldades são ainda mais intensas." A falta de acesso à tecnologia, como computadores e internet, limita as possibilidades de diversificação do ensino e de aproximação com novas formas de aprendizagem, tão essenciais no contexto contemporâneo. Ele ainda menciona que a falta de materiais básicos, como papel e caneta, exige que os professores improvisem, o que dificulta a organização e o andamento das atividades pedagógicas.

A Prof. 3 complementa essa visão, destacando que a escassez de equipamentos tecnológicos e a falta de recursos materiais criam uma desigualdade de oportunidades entre as escolas urbanas e campesinas. Ela ressalta a importância de garantir a presença de tecnologias no processo de ensino para promover a equidade no aprendizado dos alunos: "*A falta de ferramentas tecnológicas impede que os alunos desenvolvam habilidades essenciais para o futuro, como o uso de ferramentas digitais e a pesquisa online.*" Esse gap tecnológico não só compromete a formação dos alunos em termos de habilidades digitais, como também acentua

a exclusão social dos estudantes camponeses.

Esse cenário evidencia a desigualdade entre escolas urbanas e do campo, que, segundo Molina (2018), só pode ser superada por meio de políticas específicas que reconheçam a singularidade dos territórios camponeses. A ausência de investimentos em tecnologia, apontada pelos docentes, não se reduz a um problema de infraestrutura, mas traduz a falta de articulação entre as demandas locais e as políticas educacionais mais amplas. Ao não considerar as especificidades das escolas do campo, a SEMEC limita as possibilidades de inclusão digital, perpetuando a exclusão social e comprometendo o direito à educação de qualidade.

Outro grande desafio destacado pelos professores é o transporte escolar, que, apesar de ser uma política implementada pela SEMEC, enfrenta sérias dificuldades de execução. O Prof. 1 e o Prof. 3 apontam que os ônibus escolares frequentemente quebram, gerando atrasos e dificuldades de acesso às aulas. Prof. 1 relata: "São comuns situações em que o transporte apresenta problemas, ocasionando faltas generalizadas dos estudantes, posto que, a maioria deles têm acesso à escola por meio desse transporte."

Já Prof. 3 observa que, em muitos casos, o transporte escolar não atende às necessidades dos alunos, pois os ônibus são de péssima qualidade e não oferecem a segurança necessária: *"Os ônibus são de péssima qualidade, sem o mínimo de segurança. Por muitas vezes ficamos sem ter aula porque o ônibus quebra ou acontece dos alunos chegarem bem atrasados pelo mesmo motivo."* Esses relatos indicam que o transporte escolar, apesar de ser uma medida importante para garantir o acesso à educação, ainda carece de uma maior estrutura e organização para cumprir sua função de maneira eficaz.

Em relação às políticas de matrícula e alimentação, Prof. 1 reconhece que a merenda escolar atende parcialmente às necessidades dos alunos, mas destaca que a falta de variedade e qualidade prejudica a aprendizagem: "A merenda escolar é um fator que pode influenciar a aprendizagem dos estudantes, posto que, muitas vezes, é a garantia de alimentação da criança." Prof. 3 também aponta que, embora a merenda escolar seja positiva para a permanência dos alunos, ela não tem atendido as expectativas em termos de qualidade e quantidade: "Na minha escola, a merenda não tem uma boa qualidade e não é diversificada. Carnes, sucos e iogurtes de péssima qualidade nesses últimos quatro anos." Esses pontos revelam que, apesar de serem implementadas, as políticas de alimentação e matrícula ainda não são plenamente adequadas às necessidades das escolas do campo.

Essas dificuldades apontadas pelos professores são agravadas pela ausência de uma

estrutura organizacional específica dentro da SEMEC para atender às particularidades das Escolas do Campo. O técnico entrevistado destacou a ausência de uma equipe específica para tratar da Educação do Campo, o que impede a formulação de estratégias direcionadas e adequadas às demandas dessas comunidades. Essa lacuna reflete diretamente na gestão e planejamento das ações voltadas ao campo, corroborando as percepções de negligência relatadas pelos professores.

Além disso, o técnico ressaltou que "não existe setor específico com essa função", o que implica na inexistência de programas voltados para resolver questões estruturais, como melhorias na infraestrutura, transporte escolar e provisão de materiais didáticos apropriados. A falta de um acompanhamento específico, segundo ele, resulta em um monitoramento genérico feito pela equipe de superintendência, sem considerar as especificidades dessas unidades escolares. Isso reforça os relatos dos professores, que apontam o descaso com as condições físicas e pedagógicas das Escolas do Campo.

Sobre a continuidade do Programa Escola Ativa, a ex-coordenadora destacou que desafios estruturais comprometeram a manutenção da iniciativa. Entre as principais dificuldades, ela mencionou a alta rotatividade de professores e os atrasos na entrega de materiais pedagógicos, fatores que impactaram diretamente a efetividade do programa.

Os problemas identificados incluíam as limitações das secretarias estaduais e municipais de educação em relação às necessidades das escolas, bem como o atraso na distribuição dos materiais didáticos, como os kits pedagógicos e os cadernos de ensino-aprendizagem (C1).

Na análise de entrevistas dos diretores, também foram relatados os impactos da falta de políticas direcionadas na infraestrutura das escolas do campo, que frequentemente operam com recursos insuficientes. O Diretor 1 menciona que os repasses financeiros são baseados no número de alunos matriculados, o que prejudica as escolas do campo, geralmente com menor quantidade de estudantes: "Recursos financeiros têm o fundo rotativo, que é mínimo porque leva em conta a quantidade de alunos, e nós sabemos que boa parte das escolas do campo tem um número menor de alunos." (Diretor 1)

Além da escassez de recursos financeiros, os gestores também enfrentam dificuldades estruturais, que comprometem a qualidade do ensino e o funcionamento diário das escolas. O Diretor 2 destaca que a verba disponibilizada pela SEMEC não é suficiente para suprir as necessidades das escolas do campo, que exigem investimentos específicos:

O apoio da SEMEC à nossa escola é, de maneira geral, limitado e não atende plenamente às necessidades específicas de uma escola rural. Em termos de recursos

financeiros, a verba repassada é frequentemente insuficiente para atender às demandas básicas de infraestrutura e materiais pedagógicos (Diretor 2).

A precariedade das instalações é um dos principais desafios enfrentados. O Diretor 3 menciona que sua escola sofre há anos com problemas elétricos, afetando o funcionamento das aulas e comprometendo a conservação de equipamentos essenciais: "A escola tem um problema de energia muito antigo, que nos causa grandes prejuízos como a queima de equipamento, falta de energia e isso afeta a garantia da aula para nossos alunos, uma vez que o poço tubular para funcionar precisa de energia." (Diretor 3)

Outro fator limitante apontado pelos diretores é a falta de manutenção e ampliação das unidades escolares. O Diretor 1 menciona que o espaço físico disponível não é utilizado de maneira adequada para melhorar a infraestrutura da escola: "Temos um grande terreno na escola, porém a escola está em um espaço mínimo do mesmo. O pátio também é refeitório, então quando queremos usar o pátio temos que desmontar o refeitório." (Diretor 1)

A precariedade do transporte escolar também foi relatada pelos diretores como uma limitação severa para as escolas do campo. Segundo os gestores, os ônibus são antigos, frequentemente quebram e não oferecem segurança adequada aos alunos, o que compromete a frequência escolar. O Diretor 1 relata que: "O transporte escolar é muito precário, ônibus velhos que quebram o tempo todo, cheios de gambiarras, e que prejudicam diretamente o andamento das aulas." (Diretor 1)

O Diretor 2 complementa, apontando que a precariedade das estradas rurais agrava ainda mais a situação, principalmente no período chuvoso: "As estradas rurais são precárias e, em períodos de chuva, muitas delas ficam intransitáveis. Isso afeta diretamente a frequência dos alunos, que muitas vezes não conseguem chegar à escola ou enfrentam longas horas de viagem para conseguir isso." (Diretor 2)

Outro desafio relevante refere-se à alimentação escolar, que, embora seja um suporte importante para os alunos, ainda apresenta falhas de adequação às necessidades das escolas do campo. O Diretor 2 menciona que o cardápio é padronizado e nem sempre atende às necessidades nutricionais e culturais dos estudantes do campo:

O cardápio oferecido é padronizado e nem sempre leva em consideração as especificidades culturais e as preferências alimentares da comunidade rural. Além disso, a qualidade e variedade dos alimentos, embora em grande parte sejam adequadas, nem sempre atendem a todas as necessidades nutricionais de nossos alunos, especialmente considerando as longas distâncias que muitos percorrem até a escola (Diretor 2).

Diante dos desafios relatados por professores, diretores e técnicos da SEMEC, fica evidente que as escolas do campo em Teresina enfrentam um cenário de precariedade estrutural e de desassistência por parte das políticas públicas municipais. A carência de infraestrutura adequada, a escassez de recursos financeiros, a falta de materiais didáticos contextualizados e os entraves no transporte escolar são fatores que impactam diretamente a qualidade da educação oferecida nessas comunidades.

As condições físicas das escolas, marcadas por salas inadequadas, ausência de ventilação, problemas elétricos e espaços insuficientes para as atividades pedagógicas, comprometem o ensino e o bem-estar de alunos e professores. Além disso, a insuficiência dos recursos financeiros repassados às unidades do campo restringe as possibilidades de investir em melhorias estruturais, na aquisição de equipamentos tecnológicos e na realização de projetos pedagógicos inovadores.

A falta de um fundo específico para a Educação do Campo foi apontada como um entrave significativo, pois o modelo atual de repasse de verbas não considera as peculiaridades dessas escolas.

O transporte escolar, ainda que essencial para garantir o acesso dos alunos à escola, apresenta problemas recorrentes, como veículos sucateados, falta de manutenção e dificuldades de deslocamento em períodos chuvosos. Isso não apenas compromete a frequência escolar, mas também afeta o rendimento acadêmico dos alunos, que chegam à escola exaustos após trajetos longos e desgastantes.

A alimentação escolar, embora seja um fator importante para a permanência dos alunos na escola, também apresenta deficiências. A falta de variedade e de qualidade dos alimentos oferecidos prejudica a nutrição dos estudantes, evidenciando a necessidade de uma reformulação do programa de merenda, que leve em conta as especificidades regionais e culturais da alimentação das comunidades campesinas.

Os depoimentos de professores, diretores e técnicos demonstram, portanto, a distância entre o marco normativo da política nacional de Educação do Campo e a realidade vivida nas escolas de Teresina. Essa discrepância confirma a análise de Caldart (2000), para quem a Educação do Campo deve ser entendida como um projeto contra-hegemônico, que reivindica não apenas recursos materiais, mas também o reconhecimento dos saberes, identidades e culturas do campo. Nessa perspectiva, os limites apontados pelos entrevistados só poderão ser superados quando houver uma política municipal que dialogue efetivamente com as diretrizes nacionais e com as demandas das comunidades campesinas.

Portanto, para que a Educação do Campo em Teresina alcance avanços importantes, é imprescindível que sejam implementadas políticas direcionadas e sustentáveis, que contemplem melhorias estruturais, a adequação de recursos financeiros, a valorização da identidade do campo e um planejamento pedagógico compatível com as especificidades dessa modalidade de ensino. Somente assim será possível garantir que os alunos das comunidades campesinas tenham acesso a uma educação equitativa e inclusiva, rompendo o ciclo de desigualdade que historicamente marginaliza essas escolas.

6.1.3 Políticas de Formação dos Professores

A análise das políticas de formação de professores voltadas às escolas do campo em Teresina revela um cenário de insatisfação e de desafios constantes. Os entrevistados destacam que as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) para os professores das escolas do campo são frequentemente descontextualizadas e não atendem às necessidades específicas dessas escolas, especialmente as que lidam com turmas multisseriadas.

Prof. 1 critica a formação oferecida pela SEMEC, apontando que é a mesma para professores das zonas urbana e rural, sem adaptação à realidade das escolas do campo. Ele relata: *"É uma única formação para os professores da zona urbana e zona rural e não atende de forma alguma as necessidades da maioria dos professores do campo que trabalham com turmas multisseriadas."* Essa crítica é compartilhada por outros entrevistados, que destacam a dificuldade de aplicar o conteúdo da formação ao contexto específico da Educação do Campo, especialmente quando se trata de turmas que abrangem diferentes séries.

Prof. 2 expressa frustração ao participar das formações, ressaltando que os formadores não estão preparados para as especificidades das escolas do campo. Ela declara:

Eu me sinto tão desvalorizada quanto participo das formações. Os formadores não têm nenhum preparo para atender as necessidades dos professores do campo que trabalham com turmas multisseriadas. Chega a ser frustrante! (Prof.2)

Esse depoimento revela o desânimo dos professores em relação à formação contínua, que, ao invés de ser uma ferramenta de aprimoramento, se torna um processo desestimulante e pouco eficaz.

Prof. 3, por sua vez, enfatiza que as formações oferecidas pela SEMEC não são suficientes para atender às demandas das escolas do campo. Ela destaca a necessidade de

adaptar as formações às realidades dos povos do campo e a importância de descentralizar esses processos, oferecendo cursos específicos aos docentes da zona rural. Ela comenta:

A semec poderia desenvolver estratégias para descentralizar a formação, oferecendo cursos e encontros específicos para os professores do campo. Meu Deus, seria um sonho poder participar de formações que me ajudassem a planejar minhas aulas, pensar em estratégias para o trabalho com turmas tão heterogêneas como é o caso da multisseriação (Prof. 3).

Essa fala evidencia a carência de programas de formação que considerem as condições específicas do trabalho no campo, como o ensino em turmas multisseriadas e a adaptação do currículo.

Prof. 4 também observa a inadequação das formações oferecidas pela SEMEC, apontando que elas são pensadas para a zona urbana, o que dificulta o trabalho dos professores nas escolas do campo. Ele relata:

Existem formações para a zona urbana e os professores da zona rural fazem parte. As formações até ajudam quando temos turmas seriadas, porém quando trabalhamos com multisseriação o nível de dificuldade aumenta muito para desenvolvermos, por exemplo, o planejamento (Prof. 4).

Essa declaração reforça a percepção de que as formações precisam ser adaptadas às peculiaridades da Educação do Campo, especialmente no que diz respeito ao atendimento a turmas multisseriadas.

A formação continuada dos professores que atuam nas Escolas do Campo em Teresina constitui um ponto crítico nas políticas educacionais voltadas a essas comunidades. Durante a entrevista, o técnico da SEMEC apontou a ausência de iniciativas específicas de capacitação desses profissionais, afirmando que "não há formação continuada específica para profissionais das escolas do campo". Essa lacuna dificulta a qualificação dos educadores e compromete a aplicação de práticas pedagógicas que atendam às peculiaridades do contexto campesino.

Corroborando as entrevistas com os professores, o técnico ressaltou, ainda, que a ausência de formação direcionada reflete a falta de prioridade dada às demandas do campo no planejamento educacional. Sem uma política estruturada, os professores enfrentam desafios para adaptar suas práticas às realidades das comunidades, muitas vezes lidando com infraestrutura precária, limitações de recursos e baixa valorização profissional.

Além disso, não há mecanismos claros para promover o desenvolvimento das competências necessárias dos docentes que atuam nessas escolas. A inexistência de programas voltados à formação específica agrava as dificuldades enfrentadas pelos educadores e reduz as possibilidades de implementar metodologias adequadas às realidades locais.

No que tange à formação dos professores, a ex-coordenadora do Programa Escola Ativa também ressaltou que o programa oferecia suporte diferenciado, preparando os docentes para lidar com o ensino em turmas multisseriadas. Além das formações presenciais, eram organizadas reuniões mensais de planejamento para que os professores pudessem discutir estratégias específicas para a realidade do campo. Segundo ela:

Haviam reuniões de planejamentos onde os professores discutiam sobre a educação do campo e sobre o trabalho com turmas multisseriadas. Nas formações aconteciam a realização dos planejamentos mensais, com todo o suporte dos formadores que eram previamente preparados para dar o suporte pedagógico (C1).

A formação docente para atuação nas escolas do campo também é um dos principais desafios apontados pelos diretores entrevistados. A análise das entrevistas revela que, apesar da existência de formações continuadas oferecidas pela SEMEC, essas capacitações não contemplam as especificidades das escolas do campo, deixando os professores despreparados para lidar com o ensino multisseriado e com as particularidades do contexto campestre.

O Diretor 1 destaca que as formações promovidas são generalistas e não oferecem suporte adequado aos professores que trabalham em escolas do campo: "Sobre a formação de professores, ela existe, porém não orienta como deveria o professor do campo, especialmente aqueles que trabalham com a multissérie. Eles chegam na escola confusos, pois recebem vários planejamentos como se tivessem turmas seriadas." (Diretor 1)

O Diretor 2 também aponta a ausência de formações direcionadas às escolas do campo e sugere que a SEMEC implemente capacitações que contemplem as realidades culturais e sociais dos alunos do campo:

A SEMEC oferece alguns programas de formação continuada, mas sinto que há uma falta de formações específicas para as particularidades das escolas de zonas rurais. Os professores muitas vezes precisam de uma formação mais direcionada, que os capacite a trabalhar com as questões culturais e contextuais dos alunos do campo. (Diretor 2)

Esse depoimento reforça a necessidade de um modelo de formação que considere a identidade sociocultural dos estudantes campestres, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado. A ausência de estratégias pedagógicas voltadas a essa realidade pode gerar distanciamento entre os alunos e o conteúdo escolar, comprometendo o processo de aprendizagem.

O Diretor 3 complementa a análise ao criticar a falta de suporte especializado para os professores que atuam no campo e sugere a criação de um setor específico na SEMEC para atender a essa demanda: "A sugestão é que dentro da SEMEC existisse um setor para atender

as escolas do campo, onde todos os gestores pudessem ter apoio e suporte necessário, e os professores tivessem formações com formadores que entendessem de multissérie e sobre educação do campo." (Diretor 3)

Os diretores também sugerem mudanças estruturais na formação docente para que ela atenda, de forma mais efetiva, à realidade das escolas do campo. O Diretor 1 propõe a realização de formações continuadas voltadas exclusivamente para os professores do campo: "Promover formações continuadas para atender os professores do campo e as necessidades do professor de multissérie." (Diretor 1)

O Diretor 2 reforça essa necessidade e propõe a adaptação do currículo das formações docentes para que elas sejam mais contextualizadas com a realidade campesina:

"Para serem melhor atendidas, seria necessário: currículo contextualizado, formação de professores que sejam voltadas para a realidade das escolas do campo, melhoria na infraestrutura das escolas, transporte escolar e recursos financeiros suficientes para atender as demandas da escola." (Diretor 2)

Já o Diretor 3 enfatiza a importância da escolha de materiais didáticos alinhados ao contexto das escolas do campo, além da capacitação de formadores especializados: "Criação de uma política de educação do campo institucionalizada, formação de professores com formadores preparados para dar suporte aos professores que atuam no campo e em classes multisseriadas, escolha de livros didáticos contextualizados à realidade campesina." (Diretor 3)

O relato dos entrevistados indica que as políticas de formação de professores ainda carecem de adaptação às necessidades do campo, com foco excessivo em modelos urbanos que não condizem com as realidades das escolas do campo. A formação continuada, apesar de ser uma política importante, é considerada insuficiente, genérica e, muitas vezes, inadequada ao trabalho diário dos docentes no campo. É essencial que a SEMEC desenvolva estratégias mais eficazes e adaptadas às especificidades da Educação do Campo, oferecendo cursos descentralizados, que contemplem a realidade das turmas multisseriadas e promovam o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas para as necessidades dos alunos do campo.

6.1.4 Relação Estado-Sociedade Civil

A relação entre o Estado e as escolas do campo em Teresina, no que se refere às políticas educacionais, é marcada por uma percepção generalizada de distanciamento, ineficiência e falta de especificidade nas políticas aplicadas. Os entrevistados apontam que, apesar de algumas

políticas gerais serem implementadas, elas não atendem às particularidades do campo, resultando em um suporte inadequado às necessidades dessas escolas. O papel da sociedade civil na definição e implementação dessas políticas também foi um tema recorrente nas entrevistas, revelando um cenário em que a organização e a mobilização da comunidade ainda são limitadas, mas que apresentam exemplos de impacto positivo quando ocorrem.

Prof. 1 é claro ao afirmar que a SEMEC não oferece suporte específico para a Educação do Campo e que as políticas adotadas para as escolas do campo são essencialmente as mesmas que as destinadas às áreas urbanas. Ele menciona: "Não considero que a Semec dê suporte específico para a Educação do Campo. Temos suportes gerais, como as políticas que citei, mas para a educação urbana e do campo. Nada específico para o campo."

Essa fala indica a carência de uma visão política voltada às necessidades exclusivas da Educação do Campo, em que, em vez de políticas adaptadas ao contexto local, as escolas do campo recebem políticas padronizadas que muitas vezes não fazem sentido no contexto campesino. Esse distanciamento reflete um problema estrutural na gestão educacional, em que as especificidades das escolas do campo são frequentemente negligenciadas em favor de um modelo único, inadequado à diversidade de desafios que essas escolas enfrentam.

Prof. 2 compartilha uma visão semelhante, apontando a insuficiência do apoio fornecido pela SEMEC e a falta de adaptação das políticas à realidade das escolas do campo. Ele relata:

A minha experiência em relação ao suporte oferecido pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) para a Educação do Campo tem sido, infelizmente, limitada. Muitas vezes, o apoio que recebemos é insuficiente para suprir as reais necessidades da escola e dos nossos alunos (Prof. 2).

Esse depoimento evidencia que, mesmo quando o Estado se compromete a implementar políticas para a Educação do Campo, o impacto dessas políticas é reduzido pela falta de adequação e pela limitação de recursos e de estrutura.

Prof. 3, que trabalha diretamente em uma escola do campo, reforça essa crítica ao mencionar que o suporte da SEMEC é fragmentado e, muitas vezes, desorganizado. Ela afirma:

O suporte da SEMEC atualmente deixa muito a desejar. Já tivemos tempos melhores, com relação à merenda escolar, transporte, por exemplo. A relação escola e Estado é bastante fragilizada quando se pensa em políticas específicas para o campo. O que se vê são políticas da zona urbana adaptadas ao campo (Prof. 3).

A fala do Prof. 3 reflete uma sensação de desamparo por parte do Estado, em que as políticas públicas aplicadas às escolas do campo são meras adaptações das que são implementadas nas áreas urbanas, sem a devida customização às necessidades específicas do

contexto do campo. Isso sugere que o Estado não tem dedicado a atenção necessária para garantir que as escolas do campo recebam o suporte adequado, tanto em infraestrutura quanto em recursos pedagógicos.

A ausência de políticas específicas para o campo também se observa na participação da sociedade civil. Prof. 1 aponta a falta de organização da comunidade escolar como um fator limitante à efetivação de mudanças. Ele afirma: "Infelizmente, vejo uma sociedade civil desorganizada e desmobilizada. Poucas vezes vi a comunidade escolar se organizar e reivindicar seus direitos. Portanto, se não há mobilização para reivindicar mudanças, estas não acontecem." Esse relato revela uma dificuldade estrutural na mobilização da sociedade civil para pressionar o Estado a implementar políticas educacionais adequadas e a melhorar as condições das escolas do campo. A desorganização e a falta de conscientização sobre a importância da participação comunitária limitam o impacto que a sociedade civil poderia ter na melhoria da Educação do Campo.

Porém, Prof. 2 apresenta uma visão um pouco mais otimista sobre o poder de mobilização da sociedade civil, especialmente quando as famílias se unem em torno de causas comuns. Ela observa: *"Eu não vejo uma sociedade civil organizada, porque ainda não entenderam o poder que tem. As poucas vezes que as famílias da escola se juntaram, eles conseguiram impedir o fechamento da escola."* Este depoimento destaca que, embora a organização da sociedade civil ainda seja incipiente, quando as famílias conseguem se mobilizar, elas são capazes de influenciar decisões importantes, como a manutenção das escolas do campo. Isso demonstra que a mobilização, mesmo que limitada, tem potencial para gerar mudanças significativas quando direcionada estrategicamente.

Prof. 3 também reconhece o impacto positivo da sociedade civil em algumas áreas, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento das condições de transporte escolar. Ela afirma:

As demandas da sociedade civil, embora nem sempre atendidas de forma imediata ou total, têm um impacto relevante na definição das políticas de Educação do Campo em Teresina. A pressão das comunidades tem levado a algumas melhorias, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados (Prof. 3).

Esse exemplo ilustra como a pressão da comunidade pode resultar em melhorias tangíveis, como o asfaltamento das estradas vicinais, o que facilita o transporte dos alunos. A fala do Prof. 3 destaca a importância de fortalecer o diálogo entre as escolas, a SEMEC e a sociedade civil, para que as políticas educacionais sejam cada vez mais ajustadas à realidade do campo e promovam uma educação de qualidade para todos.

Por outro lado, Prof. 4 critica a falta de consciência política da sociedade civil, observando que, muitas vezes, as famílias são enganadas pelo discurso oficial do poder público, que justifica o fechamento das escolas do campo com a promessa de uma educação melhor em outras localidades. Ele observa:

As famílias são facilmente enganadas pelo poder público e muitas vezes são convencidas de que o fechamento de escolas do campo é necessário por conta do alto custo para o estado (município), sendo iludidas com falácias de que os ônibus levarão as crianças para uma escola melhor e mais estruturada (Prof.4).

Esse ponto revela a vulnerabilidade das comunidades camponesas, frequentemente manipuladas pelas promessas de melhoria e que acabam perdendo o controle sobre as decisões que afetam diretamente suas escolas e comunidades.

A relação entre o Estado e a sociedade civil, no contexto da Educação do Campo em Teresina, revela fragilidades que afetam diretamente a efetividade das políticas educacionais. Durante a entrevista, o técnico da SEMEC enfatizou a ausência de um setor especializado na Secretaria para atender às demandas das escolas do campo.

Essa ausência de uma estrutura administrativa específica reflete a falta de articulação entre o poder público e as comunidades camponesas, dificultando a comunicação e o atendimento às suas demandas. A inexistência de mecanismos institucionais que garantam o diálogo e o feedback com as comunidades impacta a capacidade do Estado de formular políticas educacionais que atendam às realidades locais. Conforme relatado pelo técnico da SEMEC, "não existe setor especializado", o que evidencia uma lacuna na mediação entre o Estado e a sociedade civil.

Além disso, a falta de um setor especializado também limita a participação das comunidades na elaboração e na execução das políticas públicas. Sem canais claros de participação, as comunidades do campo permanecem à margem dos processos decisórios, o que enfraquece a relação entre o Estado e os grupos diretamente afetados pelas políticas educacionais.

As falas dos diretores revelam uma participação ainda tímida da comunidade escolar nos processos de decisão e implementação das políticas educacionais, bem como a falta de diálogo efetivo entre a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e as escolas do campo.

O Diretor 1 destaca que, apesar do potencial de mobilização da comunidade, a falta de conscientização sobre sua própria força resulta em uma postura passiva diante dos desafios enfrentados pelas escolas: "A comunidade local tem uma grande força, porém, não despertaram

a consciência dessa força. Um exemplo a mencionar é a questão do transporte escolar. Mesmo vendo a precariedade, eles não se mobilizam pra mudar essa situação." (Diretor 1)

Essa observação evidencia que, embora a comunidade possua capacidade de influência, há uma lacuna na articulação e na mobilização coletiva para pressionar o poder público a promover melhorias na Educação do Campo.

O Diretor 2 apresenta uma visão mais positiva sobre a participação comunitária, ressaltando que a colaboração entre escola e sociedade é fundamental para o funcionamento adequado das atividades escolares:

Acredito que a comunidade local desempenha um papel essencial na gestão e no suporte à nossa escola, especialmente no contexto rural. A relação entre a escola e a comunidade é fundamental para o sucesso de muitas das ações que implementamos, tanto em termos de apoio à educação quanto no fortalecimento da identidade e da cultura local. (Diretor 2)

Ele ainda menciona exemplos de envolvimento da comunidade, como a participação em reuniões escolares e em pequenos reparos na infraestrutura, destacando que essa colaboração fortalece o vínculo entre a escola e a família.

Por outro lado, o Diretor 3 enfatiza que, apesar de a comunidade estar presente nas atividades da escola, sua atuação na formulação e fortalecimento das políticas educacionais ainda é limitada:

A comunidade escolar é muito presente na escola, um grupo de pais participa ativamente do conselho escolar e fiscal da escola. Sempre que são convidados a participar dos eventos escolares, a comunidade sempre se faz presente. Entretanto, para o fortalecimento das implementações das políticas educacionais, a comunidade apresenta-se de forma bastante tímida, tendo nesse ponto muito a evoluir. (Diretor 3)

Essa fala evidencia um desafio estrutural na relação entre a sociedade civil e o poder público: a falta de mecanismos efetivos de participação comunitária no planejamento e na execução das políticas educacionais.

Outro ponto relevante destacado pelos diretores é o distanciamento da SEMEC em relação às necessidades específicas das escolas do campo. O Diretor 1 ressalta a ausência de políticas voltadas exclusivamente para a Educação do Campo, o que impede um alinhamento entre as demandas da sociedade e as ações do poder público: "Não existe uma política pública específica para a Educação do Campo, tudo que é oferecido para as escolas do campo são as mesmas da zona urbana. Vale destacar que todas as políticas do campo estão na zona urbana, mas nem todas as políticas da zona urbana estão no campo." (Diretor 1)

O Diretor 2 reforça essa crítica ao apontar que a SEMEC não leva em consideração a identidade cultural e social das comunidades camponesas:

A formação cultural e social dos alunos do campo, que envolve a valorização das práticas, saberes e identidade rural, ainda não é abordada de maneira sistemática nas políticas educacionais. O currículo muitas vezes não reflete a realidade e a cultura local, tratando todos os alunos de maneira homogênea. (Diretor 2)

Essa falta de reconhecimento das particularidades das comunidades campesinas contribui para o distanciamento entre as políticas públicas e a realidade das escolas do campo, tornando o ensino menos significativo e dificultando a participação ativa da sociedade civil na definição das diretrizes educacionais.

O Diretor 3 propõe a criação de um setor específico dentro da SEMEC para atender às demandas das escolas do campo, garantindo que a relação entre Estado e sociedade civil seja mais próxima e efetiva:

A sugestão é que dentro da SEMEC existisse um setor para atender as escolas do campo, onde todos os gestores pudessem ter apoio e suporte necessário, e os professores tivessem formações com formadores que entendessem de multissérie e sobre Educação do Campo. Outra sugestão é a criação de uma política exclusiva para a Educação do Campo, assim como foi institucionalizada a da Educação de Jovens e Adultos em 2024. (Diretor 3)

Na análise da ex-coordenadora do Programa Escola Ativa, evidenciam-se tanto os esforços para estruturar o programa e oferecer suporte às escolas quanto os desafios relacionados à participação comunitária e à articulação entre diferentes níveis de gestão educacional. Um dos pontos destacados pela coordenadora é o esforço inicial para conhecer a realidade das escolas do campo e suas principais necessidades. Esse processo envolveu o mapeamento detalhado das escolas elegíveis ao programa e a solicitação de apoio da SEMEC para atender às demandas identificadas. Segundo a coordenadora:

Conhecer a realidade das escolas, entendendo as suas maiores necessidades. Vale ressaltar que na época encontramos escolas em condições precárias, professores com poucas condições para desenvolver um trabalho significativo. A partir daí, sabendo da realidade das escolas, solicitamos à SEMEC que oferecesse esse suporte, onde fomos prontamente atendidos (C1).

Esse relato demonstra uma tentativa de aproximação entre a gestão pública e as demandas locais, mas também evidencia que o envolvimento da sociedade civil nesse processo foi limitado. A mobilização das comunidades não aparece como um eixo central da implementação do programa, o que pode ter contribuído para a falta de continuidade da iniciativa.

Outro aspecto relevante na análise da relação entre Estado e sociedade civil diz respeito ao suporte que o Programa Escola Ativa oferece às escolas do campo. A coordenadora

menciona que a SEMEC respondeu prontamente a algumas demandas, como a disponibilização de materiais pedagógicos, equipamentos tecnológicos e formações específicas para professores. Entre os recursos oferecidos, ela destaca: "As escolas receberam materiais para ajudar a montar os cantinhos de aprendizagem. As escolas que não tinham computadores e impressoras tiveram acesso através do programa."

Contudo, a efetividade desse suporte foi comprometida por dificuldades estruturais, como atrasos na distribuição de materiais didáticos e alta rotatividade de professores. A coordenadora aponta que essas limitações dificultaram a continuidade do programa e sua consolidação como política permanente para a Educação do Campo: "Os problemas identificados incluíam as limitações das secretarias estaduais e municipais de educação em relação às necessidades das escolas, bem como o atraso na distribuição de materiais didáticos, como os kits pedagógicos e os cadernos de ensino-aprendizagem."

Além disso, a coordenadora menciona que a rotatividade de professores, agravada pela contratação de profissionais temporários, comprometeu a estabilidade das ações implementadas, enfraquecendo a relação entre a escola, o Estado e a comunidade escolar.

A falta de uma avaliação formal dos resultados do Programa Escola Ativa constitui um ponto crítico para a análise da relação entre o Estado e a sociedade civil. Segundo a coordenadora, apesar das melhorias observadas nas escolas atendidas, não houve monitoramento sistemático que permitisse mensurar com precisão os impactos da iniciativa:

"Infelizmente, não fizemos uma avaliação formal, devido ao programa ter acabado repentinamente e todos que faziam parte do programa terem se voltado para outras atividades."

Essa ausência de acompanhamento reforça uma falha estrutural no diálogo entre o poder público e as comunidades campesinas. Sem um processo de avaliação transparente e participativo, as escolas e os professores ficaram sem ferramentas para reivindicar a continuidade do programa ou propor melhorias com base em dados concretos.

Dessa forma, a análise da entrevista com a coordenadora evidencia que, embora o Programa Escola Ativa tenha sido um passo importante para atender às necessidades das escolas do campo, sua implementação e descontinuidade refletem um modelo de relação entre Estado e sociedade civil ainda fragilizado. A falta de uma estrutura institucional sólida para a Educação do Campo impediu que os avanços conquistados fossem mantidos, o que destaca a necessidade de políticas públicas mais estáveis e participativas para fortalecer o ensino nas comunidades campesinas.

Diante dessa análise, observa-se que a relação entre o Estado e a sociedade civil na

Educação do Campo em Teresina ainda carece de avanços significativos. Há uma participação comunitária ativa em aspectos administrativos e eventos escolares, mas ainda há desafios na mobilização política para a formulação de políticas públicas mais adequadas à realidade do campo. Além disso, a SEMEC não estabelece um diálogo eficaz com as escolas do campo, o que resulta em distanciamento e compromete a implementação de estratégias educacionais mais contextualizadas e eficazes. A criação de um setor especializado para a Educação do Campo e o fortalecimento da participação social nas decisões educacionais emergem como medidas essenciais para aprimorar essa relação e garantir uma educação mais inclusiva e representativa.

Portanto, fortalecer a relação entre o Estado e a sociedade civil é essencial para garantir uma educação de qualidade no campo. A criação de estruturas institucionais que promovam o diálogo e a participação das comunidades do campo nos processos de planejamento e gestão surge como uma necessidade urgente para consolidar políticas educacionais inclusivas e eficazes.

6.2 O PAPEL DAS ASSOCIAÇÕES E MOVIMENTOS SOCIAIS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

O direito à educação da população do campo foi conquistado gradualmente ao longo da história. Desde o período de descoberta do Brasil, passando pela colonização, pela independência e por outros marcos históricos, a trajetória da Educação do Campo foi sendo construída. Essa educação esteve historicamente vinculada às demandas agrícolas de cada época, refletindo as necessidades impostas pelo processo de produção e industrialização do país (Bavaresco e Rauber, 2014).

Inicialmente, a educação esteve sob a responsabilidade de instituições como a família e a igreja, e, posteriormente, foi assumida pelo Estado. Seu propósito é transmitir os valores que norteiam uma sociedade em determinado período histórico, variando conforme o contexto cultural e os ideais do ser humano que se deseja formar. A educação é moldada e direcionada pela cultura dominante e pelas condições econômicas do momento, que, por sua vez, refletem diferentes formas de controle do poder, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e o processo educativo (Costa, 2017).

A história da Educação do Campo está profundamente ligada às lutas dos movimentos sociais, que destacam a necessidade de promover processos educacionais capazes de valorizar

e reconhecer a identidade dos povos camponeses e de seus modos de vida (Souza e Santos, 2021). Nesse contexto, a educação para todos surge como um pilar essencial, visto como um caminho para promover mudanças e contribuir para a formação integral do ser humano. Essas lutas da sociedade organizada resultaram na garantia constitucional da educação como direito fundamental, cuja implementação é responsabilidade do Estado (BRASIL, 1988).

A Educação do Campo no Brasil, até meados do século XX, foi marcada por uma construção política e ideológica profundamente enraizada na estrutura agrária e na concentração de terras. A educação rural, como era denominada na época, era associada ao atraso e à ignorância, sendo considerada desnecessária para os trabalhadores do campo, cuja principal função era atender às necessidades econômicas das elites agrárias. Esse contexto criou uma dualidade educacional, com investimentos concentrados em áreas urbanas e uma negligência estrutural no campo. Movimentos sociais e iniciativas locais chegaram a questionar esse modelo, mas enfrentaram resistência significativa por parte das elites, que temiam a emancipação do campesinato (Carvalho, 2006).

A partir dos anos 1930, surgiram os primeiros movimentos organizados para a promoção da Educação do Campo, impulsionados por mudanças no cenário político e econômico nacional (Carvalho, 2006). O governo de Getúlio Vargas promoveu políticas que buscavam integrar o campo ao projeto de modernização nacional, criando programas voltados à alfabetização e à formação técnica de trabalhadores do campo. Contudo, essas iniciativas frequentemente carecem de continuidade e profundidade, sendo muitas vezes condicionadas a interesses políticos imediatos. Apesar disso, plantaram sementes para promover maior conscientização sobre a importância da educação no campo (Haddad, 1995).

Paralelamente, organizações religiosas, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), desempenharam papel de grande relevância no desenvolvimento educacional nas áreas campesinas (Carvalho, 2006). Essas comunidades buscavam não apenas alfabetizar, mas também criar um espaço de conscientização política e social, estimulando os trabalhadores do campo a reivindicar seus direitos. Inspiradas pela Teologia da Libertação, as CEBs articularam esforços com movimentos sociais emergentes, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), para questionar a exclusão histórica (Caldart, 2004).

Na década de 1950, associações como o Movimento de Educação de Base (MEB) ganharam destaque ao promover uma abordagem pedagógica que valorizava os saberes locais e a cultura do campo. Por meio de parcerias com universidades e governos, essas iniciativas buscaram superar a visão preconceituosa de que a Educação do Campo deveria ser inferior à da

Educação urbana. Essa década também viu o surgimento de programas de educação voltados a jovens e adultos, muitos dos quais eram analfabetos devido à exclusão histórica (Carvalho, 2006).

Com a Ditadura Militar de 1964, houve uma ruptura no avanço desses movimentos. A repressão estatal dirigiu-se contra qualquer forma de organização popular, incluindo os projetos educacionais no campo (Carvalho, 2006). Apesar disso, os anos de repressão não foram suficientes para silenciar as vozes que exigiam uma educação inclusiva e contextualizada. Foi durante esse período que as bases para movimentos futuros, como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), saíram a se consolidar, ainda que de forma clandestina (Carvalho, 2006).

Na transição para a redemocratização, movimentos como o MST ganharam força, reorganizando a luta pela reforma agrária e pela educação (Carvalho, 2006). A redemocratização trouxe consigo a possibilidade de articulação entre a sociedade civil e o estado, permitindo que demandas históricas fossem transformadas em políticas públicas. É nesse contexto que a Educação do Campo se redefine como Educação do Campo, atendendo às especificidades culturais, econômicas e sociais das populações camponesas (Kolling, Nery e Molina, 1999).

Assim, os movimentos sociais por uma educação voltada ao campo surgem em um contexto de luta pela terra e pela garantia dos direitos sociais, iniciados com a organização dos trabalhadores sem-terra na década de 1970. Apesar de a função social da terra ter sido assegurada pelo Estatuto da Terra, de 1964, durante a ditadura militar, a realidade dos trabalhadores camponeses permanecia marcada por desigualdades, exploração e exclusão social. Foi nesse cenário que, a partir de 1979, os trabalhadores sem-terra se organizaram para lutar pela ocupação de terras improdutivas e pela reforma agrária, enfrentando o Estado e os latifundiários. Este processo culminou na criação do Movimento dos Trabalhadores do Campo Sem Terra (MST), oficializado no 1º Congresso Nacional dos Trabalhadores camponeses (Ribeiro, 2015).

Nesse sentido, a trajetória do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) está intrinsecamente ligada à luta pela reforma agrária e à busca por condições dignas de vida para os trabalhadores do campo. Fundado em 1984, o MST emergiu como resposta à extrema concentração fundiária no Brasil, destacando-se como um dos maiores movimentos sociais da América Latina (Ribeiro, 2015).

Desde os primeiros momentos, a educação foi entendida como uma necessidade vital para os acampados e os assentados, tornando-se uma das principais bandeiras do movimento. As iniciativas educacionais surgiram ainda nos anos 1980, quando famílias sem-terra organizavam atividades básicas para as crianças nos acampamentos, preocupadas com a ociosidade e com o direito à educação. Essas primeiras escolas improvisadas refletiram o desejo das famílias em oferecer um futuro melhor para seus filhos e, ao mesmo tempo, buscaram inserir a educação como parte da luta pela terra (Sapeli *et al.*, 2015).

Nesse período inicial, a educação no MST desenvolveu-se sob duas perspectivas complementares: a “necessidade da escola” e a “escola como necessidade da luta”. A primeira visão enxergava a escola como um espaço fundamental para a inclusão social e o acesso ao conhecimento, enquanto a segunda ampliava essa visão ao integrar a educação à transformação social defendida pelo movimento. A escola tornou-se, assim, um espaço para a formação de sujeitos críticos e engajados, alinhados à luta maior do MST. A fundação do Setor de Educação, em 1988, marcou a institucionalização desse compromisso, consolidando a proposta de uma escola voltada às realidades do campo e à organização coletiva dos trabalhadores (Dalmagro, 2017).

Com a conquista de terras e a formação de assentamentos, os agricultores passaram a exigir uma educação que atendesse às necessidades específicas do campo. Contudo, rejeitaram o modelo de escola rural tradicional, que, historicamente, reproduzia práticas educacionais alheias à realidade dos trabalhadores e de suas famílias. Esse novo modelo de educação foi impulsionado por educadores assentados e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), que se organizaram para propor uma pedagogia que integrasse trabalho e educação, articulando a formação humana às demandas do campo (Santos, 2017).

Entre 1992 e 1995, o MST avançou significativamente na consolidação de suas propostas educacionais, especialmente nos assentamentos. O lema “Ocupar, resistir e produzir!” reflete o momento de construção de cooperativas agrícolas e a necessidade de organização produtiva nas áreas conquistadas (Ribeiro, 2015). A “escola de assentamento” foi concebida como um espaço de formação integral, conectando o trabalho agropecuário à ciência e aos valores da luta social. Documentos como o *Boletim de Educação n. 4* enfatizaram o papel do trabalho como princípio educativo central, propondo que as escolas ajudassem a organizar e transformar a realidade dos assentamentos (Movimento Sem Terra, 1994).

No Rio Grande do Sul, a Escola Itinerante foi criada em 1996 como uma alternativa educacional para atender as famílias acampadas do MST. Essa modalidade de ensino

acompanhava a deslocação dos acampamentos, oferecendo educação básica às crianças e Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos assentados. Sua metodologia buscava integrar os desafios do cotidiano campesino aos conteúdos escolares, com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade (Ribeiro, 2015; Sapelli *et al.*, 2015).

Aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul no mesmo ano, a experiência das Escolas Itinerantes se expandiu posteriormente para outros estados, como Paraná, Santa Catarina e Goiás. No entanto, o modelo exigiu resistência política e jurídica, especialmente em regiões onde o agronegócio exerce forte influência sobre as decisões governamentais (Ribeiro, 2015).

Piccin (2018) destaca que as escolas itinerantes se baseavam em princípios pedagógicos como: a participação coletiva, a organização conjunta, o trabalho colaborativo, o ensino fundamentado na prática, a integração entre a escola e o assentamento, e a educação voltada para o povo. De modo geral, tais princípios refletem as concepções freirianas de educação.

No Rio Grande do Sul, as Escolas Itinerantes sofreram perseguições jurídicas, o que resultou no fechamento de algumas unidades a partir de 2008. Essa decisão, fundamentada em ações movidas pelo Ministério Público, revela um intenso debate ideológico entre o MST e setores ligados ao agronegócio, que enxergavam a Educação do Campo como uma ameaça a seus interesses (Camini, 2009).

O período entre 1996 e 2000 marcou uma transição significativa, com a ampliação da concepção de educação no MST. Essa fase, conhecida como “da escola à educação no MST”, caracterizou-se pelo fortalecimento da Pedagogia do MST e pela articulação com universidades e programas educacionais. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998 permitiu a expansão da educação de jovens e adultos e a oferta de cursos técnicos e superiores voltados aos assentados (Santos, 2017). Entretanto, a vinculação do PRONERA ao INCRA, e não ao Ministério da Educação, revelou contradições na gestão das políticas educacionais voltadas ao campo, destacando os desafios de integrar as demandas do cenário campesino ao sistema educacional brasileiro (Ribeiro, 2015).

Entre 2001 e 2006, o MST passou por um período de desafios, marcado pela massificação das escolas e pelo surgimento de uma “crise educacional”. Apesar do aumento expressivo no número de escolas nos assentamentos, muitas delas enfrentaram problemas estruturais, como a falta de infraestrutura adequada e a rotatividade de professores. Uma pesquisa nacional de 2004 revelou dados preocupantes sobre a precariedade das escolas do

campo, evidenciando a distância entre as diretrizes pedagógicas do MST e a realidade vivida nos assentamentos. Esse período também foi marcado pela ampliação das ações educacionais, com a oferta de cursos de formação técnica e superior, mas, paradoxalmente, houve um aumento da influência concreta do MST nas escolas locais (Santos, 2017).

Entre 2007 e 2016, o MST iniciou uma “retomada das elaborações sobre a escola”, aprofundando sua proposta pedagógica e fortalecendo a formação de educadores. Nesse contexto, a Pedagogia Socialista e a Educação do Campo ganharam centralidade, com iniciativas como as licenciaturas em Educação do Campo e a publicação de obras como *Caminhos para Transformação da Escola* (Caldart *et al.*, 2015). No entanto, o refluxo nas lutas pela reforma agrária e o avanço do agronegócio impôs novos desafios ao movimento. A fragmentação da base social e a dependência das políticas públicas federais enfraqueceram a mobilização social, enquanto milhares de escolas do campo foram fechadas nos últimos anos (Dalmagro, 2017).

Ao longo de sua trajetória, a educação no MST consolidou-se como uma ferramenta de resistência e de transformação social. A escola deixou de ser apenas um espaço de escolarização e passou a ser entendida como um “laboratório de formação humana”, no qual os valores da cooperação, da solidariedade e da luta coletiva são trabalhados de maneira prática e intencional. A Pedagogia do MST, conforme defendida por Caldart, baseia-se na formação integral dos sujeitos, articulando o conhecimento científico com a vivência no campo e a construção de uma identidade coletiva dos sem-terra (Dalmagro, 2017).

O MST pode ser considerado um movimento social de relevância fundamental para o surgimento do movimento de Educação do Campo. Contudo, é importante ressaltar que outros sujeitos coletivos, formados em torno das questões do campo e que se integraram a essa luta posteriormente, também desempenham papel essencial na configuração e na dinamização desse movimento. Entre eles, destacam-se organizações de abrangência nacional ou regional, como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), além de sindicatos e federações estaduais unidas à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e seu Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais, notabilizado pela Marcha das Margaridas. Também integram essa mobilização a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), à Comissão Pastoral da Terra (CPT) e diversas outras organizações de âmbito local, que juntas consolidam e fortalecem a luta por uma educação externa para a realidade e as demandas das leis do campo (Munarim, 2008).

Na década de 1960, sindicatos de trabalhadores rurais e organizações religiosas, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), desempenharam um papel fundamental na defesa dos direitos das populações do campo, inclusive na educação. Por meio de suas ações, foi possível ampliar os debates sobre a alfabetização de adultos e a educação popular, pautados pelas ideias de Paulo Freire, que propôs um modelo educacional dialógico e transformador. As experiências de educação popular dessa época tiveram impacto profundo, levando à conscientização política das populações camponesas e fortalecendo as organizações sociais na luta pela educação como direito universal (Gonçalves, 2012).

Nas décadas de 1970 e 1980, a Educação do Campo passou a ser incorporada às pautas das federações e confederações de trabalhadores rurais. Nesse período, entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) intensificaram suas mobilizações, denunciando o fechamento de escolas do campo e a precariedade das condições educacionais no campo. A luta desses movimentos resultou em ações concretas, como campanhas de alfabetização e programas de educação de jovens e adultos. Além disso, começou a se fortalecer a perspectiva de uma educação contextualizada, que respeitasse os saberes, as tradições e as necessidades das comunidades camponesas (Ramos, 2011).

A redemocratização, a partir da Constituição de 1988, trouxe avanços significativos ao reconhecer a educação como direito fundamental. Contudo, as populações camponesas continuaram enfrentando dificuldades no acesso à educação. Diante disso, novas articulações foram criadas, como os Fóruns Regionais e Nacionais de Educação do Campo. Essas articulações reuniram movimentos sociais, organizações populares e pesquisadores para discutir estratégias e propor políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Esse período foi marcado pela ampliação de vozes que exigiam uma educação específica e emancipadora, alinhada às realidades do campo (Borges, 2021).

Nos anos 1990, movimentos sociais e associações do campo fortaleceram suas articulações e influenciaram diretamente a criação de programas e políticas educacionais. Um marco importante foi o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, que promoveu o acesso à educação básica e superior em áreas de assentamento rural. O PRONERA foi resultado de anos de mobilização e representa um exemplo de política pública construída com a participação ativa de movimentos sociais. Além disso, contribuiu para a formação de educadores do campo, capacitando profissionais a atuar nas realidades camponesas (Ramos; Lima, 2021).

Nos anos 2000, a Educação do Campo foi incorporada de forma mais expressiva às políticas educacionais, com a criação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes representam uma conquista histórica, pois reconhecem a necessidade de uma educação diferenciada, que respeite as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações camponesas (Arroyo *et al.*, 2004). Durante esse período, os movimentos sociais intensificaram suas ações contra o fechamento de escolas do campo, lançando campanhas como "Nenhuma Escola a Menos" (FONEC, 2014).

Com o fortalecimento das articulações sociais, surgiram espaços de discussão, como o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que consolidaram o debate sobre Educação do Campo no Brasil. O FONEC reuniu movimentos sociais, sindicatos, organizações não governamentais e pesquisadores para propor soluções e acompanhar as políticas públicas na área educacional. Esses espaços possibilitaram a construção de uma educação pautada no protagonismo das comunidades camponesas, reconhecendo seus saberes e sua cultura como elementos fundamentais no processo educacional (Caldart, 2012).

Além das articulações nacionais, associações de agricultores familiares e cooperativas também desempenharam um papel importante na luta pela Educação do Campo. Essas organizações reivindicaram políticas educacionais que atendessem às demandas das comunidades camponesas e garantissem a permanência das famílias no campo. A educação, nesse contexto, foi entendida como um instrumento de fortalecimento da agricultura familiar e de desenvolvimento socioeconômico das regiões camponesas (Ramos; Lima, 2021).

Nos últimos anos, a luta pela Educação do Campo tem enfrentado novos desafios, como o avanço do agronegócio e o esvaziamento das políticas públicas voltadas a ela. Movimentos sociais, sindicatos e organizações continuam mobilizados, denunciando o fechamento de escolas e a precarização do ensino no campo. O debate atual também enfatiza a necessidade de integração entre educação, agroecologia e sustentabilidade, como estratégias para promover o desenvolvimento das comunidades camponesas (Santos, 2022).

Assim, a história da Educação do Campo no Brasil reflete a trajetória de resistência e luta das organizações sociais, que atuaram para garantir que a educação fosse um direito inalienável das populações camponesas. Esse movimento histórico resultou em conquistas importantes, mas também aponta para a necessidade de continuidade da mobilização social e da formulação de políticas públicas que atendam às demandas atuais e promovam uma educação transformadora no campo.

7 ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERESINA

A educação do campo em Teresina tem sido marcada por desafios estruturais e políticas públicas que, muitas vezes, não contemplam as especificidades das escolas do campo. Neste capítulo, busca-se uma análise crítica das ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), considerando seus avanços e limitações na implementação de políticas voltadas à Educação do Campo. A partir das entrevistas realizadas com professores, diretores, técnicos e ex-coordenadores, bem como da revisão de documentos e dados educacionais, serão discutidos as aproximações e os distanciamentos da política municipal em relação à garantia do direito à educação dos camponeses, evidenciando os fatores que dificultam ou promovem a inclusão e a valorização da Educação do Campo no município. Além disso, serão explorados os limites e potencialidades das ações da SEMEC, destacando como as iniciativas desenvolvidas impactam o cotidiano das escolas do campo e quais estratégias poderiam ser adotadas para uma política educacional mais equitativa e contextualizada às realidades camponesas.

Essa análise permitirá compreender até que ponto as políticas implementadas contribuem para o fortalecimento da Educação do Campo e quais ajustes são necessários para garantir o direito à educação de qualidade às populações camponesas de Teresina.

7.1 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA POLÍTICA MUNICIPAL EM RELAÇÃO À GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DOS CAMPONESES

A Educação do Campo em Teresina enfrenta importantes desafios na implementação de políticas que garantam o direito à educação às populações camponesas. A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) tem desenvolvido iniciativas que, em alguns aspectos, se aproximam das diretrizes nacionais voltadas ao campo. No entanto, há também lacunas que evidenciam um distanciamento entre a formulação das políticas e sua efetiva aplicação nas escolas do campo do município. Esse contexto reflete a necessidade de uma análise crítica dos avanços e limites da atuação municipal, considerando tanto os aspectos estruturais quanto os processos de gestão e de participação comunitária.

A principal aproximação da política municipal às diretrizes nacionais da Educação do Campo se dá pela existência de programas de apoio às escolas camponesas, como a oferta de

transporte e alimentação escolares. Essas medidas garantem a presença de alunos nas unidades de ensino, reduzindo a evasão escolar, que, historicamente, tem sido um dos principais desafios da Educação do Campo. Além disso, há esforços voltados à formação continuada de professores e à adoção de materiais didáticos que considerem a realidade das comunidades campesinas, visando minimizar os impactos do ensino urbanocêntrico.

Contudo, o transporte escolar em Teresina ainda apresenta falhas estruturais graves, o que evidencia um distanciamento entre o que é previsto nas políticas públicas e o que de fato ocorre na prática. A precariedade dos ônibus, somada às condições intransitáveis de algumas estradas durante períodos chuvosos, faz com que muitos alunos enfrentem dificuldades para chegar à escola, comprometendo seu aprendizado. Essa situação revela a falta de um planejamento estratégico que contemple as especificidades geográficas e logísticas da zona rural, o que torna ineficaz a política de transporte em diversas localidades.

Outro aspecto que evidencia o afastamento da política municipal em relação à efetivação do direito à Educação do Campo é a insuficiência de investimentos na infraestrutura das escolas do campo. Muitas unidades de ensino funcionam sem condições adequadas de ventilação, iluminação e de acesso a materiais pedagógicos. Além disso, a falta de espaços apropriados para o lazer e para a realização de atividades extracurriculares reforça a desigualdade entre escolas urbanas e do campo, limitando as possibilidades de um aprendizado integral para os estudantes do campo.

A formação de professores também apresenta avanços e limitações. Embora a SEMEC desenvolva programas de capacitação voltados ao ensino no campo, esses programas nem sempre abordam de forma aprofundada as especificidades da Educação do Campo. Muitos docentes que atuam nessas escolas não receberam formação específica para lidar com a realidade campesina, o que dificulta a adoção de metodologias contextualizadas e a valorização dos saberes locais. Esse distanciamento impacta diretamente a qualidade do ensino, uma vez que o currículo e as práticas pedagógicas tendem a reproduzir modelos urbanos, desconsiderando as particularidades dos estudantes do campo.

A gestão da Educação do Campo em Teresina também enfrenta desafios quanto à descentralização da administração e ao envolvimento das comunidades na formulação de políticas educacionais. Apesar da existência de conselhos escolares, a participação efetiva dos camponeses na definição das diretrizes educacionais permanece limitada. Esse distanciamento entre o poder público e a sociedade civil resulta em políticas que não dialogam com as demandas reais das comunidades campesinas, dificultando a implementação de estratégias que

atendam às especificidades locais.

A falta de uma estrutura organizacional específica na SEMEC para atender às escolas do campo é outro fator que contribui para o distanciamento entre a política municipal e a garantia do direito à educação dos camponeses. Diferentemente de algumas cidades que possuem coordenadorias ou divisões específicas para a Educação do Campo, Teresina ainda trata as escolas do campo como uma extensão do ensino urbano, sem uma política diferenciada para atender às suas necessidades. Essa lacuna compromete a efetividade das ações e evidencia a ausência de um olhar mais cuidadoso sobre a realidade do campo.

Além disso, a distribuição de recursos financeiros às escolas do campo ainda segue um modelo que não leva em conta suas particularidades. O repasse de verbas é feito com base no número de alunos matriculados, o que prejudica unidades com menor número de estudantes, mas que necessitam de investimentos proporcionais às suas dificuldades. Essa forma de financiamento gera desigualdades na própria rede municipal, agravando as condições precárias de ensino em algumas localidades e limitando a capacidade das escolas do campo de oferecer uma educação de qualidade.

Por outro lado, a SEMEC tem buscado fortalecer a Educação do Campo por meio da ampliação de programas de alfabetização e da implementação de políticas voltadas à redução da evasão escolar. A existência de programas como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a expansão do ensino médio em algumas escolas do campo são avanços importantes que indicam uma tentativa de aproximação às diretrizes nacionais. No entanto, essas iniciativas ainda enfrentam desafios na execução, como a falta de professores capacitados e a carência de infraestrutura adequada para a realização das aulas.

A relação entre a política municipal e as diretrizes nacionais para a Educação do Campo também é marcada pela falta de continuidade dos programas educacionais. Muitos projetos iniciados em gestões anteriores não são mantidos ao longo dos anos, o que dificulta a construção de uma política educacional sólida e sustentável. Esse descompasso entre a formulação e a implementação das ações reforça a necessidade de maior articulação entre os diferentes níveis de governo e de criação de políticas que garantam a estabilidade das iniciativas voltadas ao campo.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a adaptação dos currículos às realidades camponesas. Embora existam diretrizes que orientam a inclusão de conteúdos que valorizem os saberes do campo, na prática, muitas escolas ainda seguem um modelo de ensino padronizado,

sem integração com a cultura e a economia locais. Isso faz com que os alunos do campo tenham dificuldade em se identificarem com o conteúdo escolar, o que impacta sua motivação e permanência na escola.

A alimentação escolar, apesar de ser uma política fundamental para garantir a permanência dos alunos na escola, também apresenta desafios em sua implementação nas escolas do campo. A falta de diversidade nos alimentos fornecidos e a ausência de um planejamento nutricional que leve em conta as especificidades das comunidades camponesas evidenciam a necessidade de ajustes na execução dessa política. Além disso, a logística de distribuição de alimentos frequentemente enfrenta dificuldades, o que prejudica a qualidade da merenda servida nas escolas do campo.

Diante desse cenário, é fundamental que a política municipal avance para fortalecer a Educação do Campo de forma mais estruturada e integrada. A criação de uma coordenação específica para a Educação do Campo na SEMEC, a ampliação de investimentos em infraestrutura e a valorização da participação das comunidades campesinas no planejamento educacional são medidas essenciais para reduzir o distanciamento entre as políticas municipais e a garantia do direito à educação dos camponeses.

Por fim, a análise das políticas de Educação do Campo em Teresina revela que, apesar dos avanços e da existência de algumas iniciativas alinhadas às diretrizes nacionais, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir que o direito à educação seja efetivamente assegurado às populações campesinas. A superação dessas lacunas exige um esforço conjunto entre gestores, educadores e comunidades, de modo que a Educação do Campo deixe de ser vista como um desafio periférico e passe a ocupar um lugar central nas políticas educacionais do município.

7.2 LIMITES E POTENCIALIDADES DAS AÇÕES DA SEMEC: REFLEXÕES BASEADAS EM ENTREVISTAS E DADOS

A atuação da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) na Educação do Campo reflete um cenário complexo, no qual coexistem avanços e desafios significativos. A partir da análise de entrevistas com professores, diretores e técnicos, bem como da avaliação de dados educacionais, é possível identificar os limites estruturais e operacionais das ações da SEMEC, bem como suas potencialidades para garantir uma educação de qualidade às populações camponesas. O estudo crítico dessas iniciativas é essencial para compreender os

impactos das políticas públicas e as oportunidades de aprimoramento na gestão da Educação do Campo no município.

Entre os principais limites das ações da SEMEC, destaca-se a ausência de um setor específico na secretaria de Educação do Campo. Ao tratar as escolas do campo com a mesma lógica das urbanas, a SEMEC compromete a efetividade das políticas educacionais voltadas a essas comunidades. A falta de um órgão especializado impede que as decisões e os planejamentos considerem as particularidades do campo, resultando na aplicação de medidas genéricas que nem sempre atendem às necessidades dessas escolas.

A oferta de transporte escolar constitui outro grande obstáculo à efetividade das ações da SEMEC. Apesar de existir um programa de transporte voltado aos estudantes da zona rural, enfrenta severas dificuldades operacionais. Esse problema afeta diretamente a equidade educacional, criando barreiras físicas à continuidade dos estudos.

A formação docente também se apresenta como um ponto crítico na atuação da SEMEC. Embora existam programas de capacitação para os professores, geralmente adotam um modelo padronizado que não leva em conta as especificidades da Educação do Campo. No âmbito da distribuição de recursos financeiros, a SEMEC ainda adota critérios que desfavorecem as escolas do campo. Além disso, a burocracia no acesso a esses recursos representa um entrave adicional, impedindo a implementação de soluções rápidas para problemas emergenciais.

Por outro lado, a SEMEC também apresenta potencialidades a serem exploradas para aprimorar a Educação do Campo. Um dos pontos positivos identificados é a ampliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo, que também se configura como uma ação promissora. Essa modalidade tem permitido que muitos trabalhadores camponeses retomem seus estudos, promovendo maior inclusão educacional e contribuindo para o desenvolvimento social das comunidades camponesas.

A relação entre escola e comunidade também constitui um fator que pode ser melhor explorado para fortalecer a Educação do Campo. A participação ativa das famílias na vida escolar dos alunos é um diferencial das escolas do campo, e a SEMEC pode potencializar essa característica ao criar mecanismos mais eficazes para integrar as comunidades ao processo educacional. A realização de projetos pedagógicos que valorizem os saberes e a cultura locais, bem como a criação de espaços de escuta para as famílias, são estratégias que poderiam contribuir para o sucesso das políticas educacionais voltadas ao campo.

A existência de uma coordenação dedicada exclusivamente à Educação do Campo

permitiria um planejamento mais eficiente, a alocação estratégica de recursos e a formulação de políticas mais alinhadas às demandas das comunidades campestres. A experiência de outros municípios brasileiros demonstra que esse tipo de iniciativa pode gerar resultados expressivos na melhoria da qualidade da educação no campo.

A modernização da gestão educacional também se apresenta como uma potencialidade a ser explorada. O uso de tecnologias para monitorar indicadores de aprendizagem, acompanhar a frequência escolar e otimizar a distribuição de recursos pode contribuir para a melhoria da eficiência das políticas públicas. Além disso, a implementação de plataformas digitais pode facilitar a formação continuada dos professores, permitindo que tenham acesso a cursos e materiais sem precisar se deslocar até a cidade.

Diante desse panorama, fica evidente que a SEMEC possui tanto limitações quanto potencialidades em sua atuação na Educação do Campo. Para que as políticas educacionais da SEMEC atendam de forma mais efetiva às necessidades das comunidades campestres, é fundamental que haja um redirecionamento estratégico das ações, com maior investimento na estruturação das escolas do campo, no aprimoramento da formação docente e na valorização das especificidades culturais e socioeconômicas dessas populações.

Neste contexto, os desafios enfrentados pela Educação do Campo em Teresina são complexos, mas não intransponíveis. A partir de um olhar mais atento e de ações mais direcionadas, a SEMEC pode reduzir suas limitações e ampliar suas potencialidades, promovendo uma educação mais justa e inclusiva para a população do campo de Teresina.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal analisar os processos de aproximação e distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) em relação à garantia do direito à educação dos camponeses. Para isso, foram investigadas as políticas implementadas, os desafios enfrentados pelas escolas do campo e as percepções de gestores e professores quanto à efetividade das ações educacionais voltadas para as comunidades campesinas.

Ao longo da pesquisa, buscou-se responder à questão central: **Como se dão os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela SEMEC Teresina em relação à garantia do direito à educação dos camponeses?** A análise dos dados indicou que, apesar de avanços normativos e estruturais, persistem desafios importantes na implementação das políticas educacionais destinadas ao campo, evidenciando um distanciamento entre as diretrizes formuladas e a realidade vivenciada nas escolas do campo.

Os resultados demonstraram que, embora existam esforços da SEMEC para garantir a oferta de educação no campo, as limitações estruturais, financeiras e pedagógicas dificultam a concretização de uma educação contextualizada e de qualidade. Questões como a precariedade da infraestrutura, o transporte escolar deficitário, a carência de materiais didáticos adequados e a formação insuficiente dos professores foram identificadas como obstáculos recorrentes. Além disso, a ausência de um setor específico na SEMEC voltado exclusivamente à Educação do Campo reforça a lacuna na formulação e na execução de políticas públicas mais eficazes.

Em termos de políticas de formação docente, constatou-se que os programas de capacitação ainda são limitados e, muitas vezes, não contemplam as especificidades do ensino no campo. Os professores, ao relatarem suas experiências, indicaram a necessidade de cursos voltados a metodologias contextualizadas, que valorizem os saberes locais e as práticas pedagógicas adaptadas à realidade das comunidades campesinas.

No que se refere à relação entre o Estado e a sociedade civil, a pesquisa evidenciou que, embora haja mobilizações de associações comunitárias e movimentos sociais em prol da Educação do Campo, a participação desses atores na formulação de políticas ainda é restrita. A falta de canais de diálogo eficazes e a escassa representatividade das demandas das

comunidades no planejamento educacional contribuem para a persistência de desafios históricos na oferta educacional no campo.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu identificar aproximações e distanciamentos entre as ações da SEMEC e as diretrizes nacionais da Educação do Campo. Entre as aproximações, destacam-se iniciativas relacionadas à garantia do transporte escolar e à oferta de programas de alimentação, que, ainda que de forma limitada, correspondem a orientações da política nacional. No entanto, prevalecem distanciamentos importantes, sobretudo no que se refere à formação docente específica, à insuficiência de infraestrutura escolar e à ausência de mecanismos de gestão que contemplem a participação efetiva das comunidades camponesas.

Essa análise evidencia que não há, em Teresina, uma política estruturada de Educação do Campo, mas sim um conjunto de ações pontuais e fragmentadas. Para sustentar essa constatação, é relevante considerar os quatro eixos do Pronacampo, que organizavam a política nacional no período investigado: (1) gestão e práticas pedagógicas; (2) formação inicial e continuada de professores; (3) infraestrutura e recursos didáticos; e (4) apoio e fomento às comunidades do campo. As ações municipais dialogam parcialmente com alguns desses eixos, notadamente no transporte e na alimentação escolar, mas apresentam lacunas significativas em relação à formação docente, à infraestrutura adequada e ao apoio direto às comunidades.

As limitações desta pesquisa devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A investigação se concentrou no contexto municipal de Teresina, o que limita a generalização dos achados para outras localidades. Além disso, a abordagem qualitativa, embora permita uma compreensão aprofundada das percepções dos entrevistados, não contempla uma análise quantitativa mais abrangente do impacto das políticas educacionais na aprendizagem dos alunos. Estudos futuros podem ampliar essa discussão, incorporando metodologias mistas e explorando o impacto da Educação do Campo sobre indicadores educacionais, como a taxa de evasão escolar, o rendimento escolar e a permanência dos alunos na escola.

Como perspectivas futuras, sugere-se a ampliação do debate sobre políticas públicas voltadas à Educação do Campo, especialmente quanto à formulação de estratégias de financiamento que considerem a especificidade das escolas do campo. Além disso, a criação de uma coordenação específica na SEMEC, voltada à Educação do Campo, poderia fortalecer a articulação entre gestores, professores e comunidades, promovendo políticas mais adequadas às necessidades locais.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento das políticas educacionais em Teresina, subsidiando a formulação de ações mais eficazes para garantir o

direito à educação dos camponeses. A Educação do Campo deve ser compreendida não apenas como um direito constitucional, mas também como um compromisso político e social que demanda a valorização das especificidades das populações camponesas e a implementação de políticas que promovam a equidade educacional.

9 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ana Maria. **Redemocratização e educação: a construção da autonomia municipal.** Educação e Sociedade, v. 35, n. 128, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel et al. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Regulação da educação básica no Brasil a partir de programas federais.** In: GOMES, Alfredo Macedo (org.). Políticas públicas e gestão da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 87-112.
- AVELINO, Wagner Feitosa; ALMEIDA, Edna Morais Andrade de; CARVALHO, Karla Magalhães. **Educação do campo: reflexões acerca dos fundamentos históricos e sociológicos.** Revista Inter-Ação, v. 47, n. 3, p. 1046-1063, 2022.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições, 2016.
- BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. **Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas.** Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 83–92, 2014.
- BICALHO, Ramofly; MACEDO, Pedro Clei Sanches; RODRIGUES, Guilherme Goretti. **Em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas.** Periferia, v. 13, n. 1, p. 39-59, 2021.
- BICALHO, Ramofly. **Interfaces da educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação.** Revista Pedagógica, v. 20, n. 43, p. 81-91, 2018.
- BORGES, Giuliano Alves et al. **Políticas públicas de educação do campo: revisão sistemática das publicações brasileiras.** Education Policy Analysis Archives, v. 27, 2019.
- BORGES, Luciane Cerati. **A formação continuada de professores do campo e a REFOCAR.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo –**

PRONACAMPO. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 26 jun. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: CALDART, R. S. et al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete et al. **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O PRONERA**: uma política pública de educação para inclusão social. Revista Mundi Sociais e Humanidades, v. 2, n. 2, 2017.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CARVALHO, Mauro dos Santos et al. **Educação do campo e políticas públicas**: contextos e contradições. Seminário Nacional e Internacional de Políticas Públicas, v. 7, n. 7, 2019.

CARVALHO, Marize Souza. **Educação do campo**: desafios às políticas públicas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CARVALHO, Maria do Socorro Silva de; SILVA, Maria do Amparo Borges da. Educação infantil em Teresina: história, políticas e práticas. Teresina: EDUFPI, 2008.

CARVALHO, Maria do Socorro Silva de. **Políticas de formação continuada de professores na rede municipal de Teresina**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

CASTRO, Sylvania Uchôa de. **A Política de Remuneração dos Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – PI (1996 a 2012)**. Dissertação.Ufpi. Teresina.2014.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COSTA, Allan Beckmann. **Consciência histórica, cultura histórica e aprendizagem histórica**: uma análise no ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de História)

– Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Política educacional no Brasil pós-88: descentralização e qualidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, 2002.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **História da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 17, n. 3, p. 782–810, 2017.

DANIELI, João Paulo. **Movimentos sociais e a luta por uma educação do campo**. Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 1, 2024.

DUARTE, Samuel Correa. **A luta pela educação do campo no contexto das políticas educacionais no Brasil**. Veredas, v. 12, p. 47-64, 2023.

FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes. **Reflexões sobre os princípios educativos dos movimentos sociais**. Itinerarius Reflectionis, v. 14, n. 1, 2018.

FERNANDES, B. M.; ARROYO, Miguel G.; CARDALT, R. S.; et al **Diretrizes para uma caminhada**. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA Eusilene da Rocha. **O uso do sistema mobicorretor como prerrogativa basilar para a gestão de resultados**. (dissertação de mestrado). UFJF . Juiz de Fora. 2021.

FERREIRA, A. **Reformas na Administração Educacional**. São Paulo: Editora Educação e Sociedade, 2020.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Dossiê: fechamento de escolas do campo no Brasil**. Brasília, 2014.

GIL, A. C. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na era global**. Editora Vozes Limitada, 2012.

GOMES, Daiane dos Santos; MACHADO, Keyla Cristina da Silva. **Educação inclusiva em escola do campo**. Cadernos Cajuína, v. 5, n. 3, 2020.

GONÇALVES, Maria do Socorro. **Educação do campo e movimentos sociais: práticas e desafios**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

HADDAD, Sergio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986–1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. Anais... ANPEd, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Ano 2022. Disponível em: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 28 set. 2024

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação básica do campo**. v. 1. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da gestão escolar: implicações para a qualidade da educação pública**. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 35, 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais**. Atos de Pesquisa em Educação, v. 1, n. 2, p. 94–105, 2006.

MELO, Pedro; SALES, Luis. (2022). **Municipalizando a educação infantil pública de Teresina: educação, história e memória (1998-2007)**. Linguagens, Educação e Sociedade. 26. 135-157. 10.26694/rles.v26i50.2966.

MOLINA, Mônica. **Educação do Campo: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade, 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Educação do campo**. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Boletim da Educação n. 4: Escola, trabalho e cooperação**. São Paulo: Setor de Educação do MST, 1994.

MUNARIM, Antonio. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil**. Educação, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57–72, 2008.

PASSOS, Guiomar de Oliveira (org.). **SEMEC: cinquenta anos – educação de qualidade em Teresina**. Teresina: UPJ Produções, 2017.

PICCIN, Marcos Luiz. **Escolas itinerantes do MST: práticas pedagógicas e organização do trabalho educativo**. 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Educação, v. 22, p. 19, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Educação do campo: desafios e perspectivas**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.).

Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira; LIMA, Eliane. **Educação do campo e políticas públicas: o PRONERA em perspectiva.** 2021.

RIBEIRO, Vanderlei. **Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 897–916, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas** (334 pp.). São Paulo: Editora Atlas, 3ª edição, v. 909, 2014.

SANTANA SANTOS, Hanna Caroline; VASCONCELOS, Joilson. **Políticas públicas educacionais e a responsabilidade estatal.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, v. 9, n. 5, p. 2649-2658, 2023.

SANTOS CORDEIRO, Karolyna Maciel; PINHO, Leandro Garcia. **Educação do campo e políticas públicas brasileiras.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 4, p. 37214-37233, 2021.

SANTOS, Clarice Aparecida. **A educação do campo e o fim das políticas públicas.** Revista de Políticas Públicas, v. 23, n. 2, p. 501-513, 2019.

SANTOS, Regina Celi da Silva. **Educação do campo enquanto emancipação.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso – UFPE, 2022.

SANTOS, Ramofly Bicalho. **História da educação do campo no Brasil.** Revista Teias, v. 18, n. 51, 2017.

SANTOS, Leonardo Lencioni Mattos; COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. **Territórios camponeses e fechamento de escolas.** Geografia, v. 31, n. 1, 2022.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salet (org.). **Caminhos para transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório de Desenvolvimento da Educação Municipal de Teresina.** Teresina: SEMEC, 1985. Disponível em: <https://semec.pmt.pi.gov.br/>. Acesso em: 15 de junho de 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regimento Interno.** Decreto nº 7.750, de 05 de junho de 2008. Teresina: SEMEC, 2008.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural.** 2011.

SMITH, R. **Políticas Educacionais e Implementação.** São Paulo: Editora Global, 2010.

SOARES, Marina Gleika Felipe. **Qualidade da rede pública municipal de Teresina-PI sob**

a perspectiva das dimensões do direito à educação. 2024. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo

TERESINA. **Secretaria Municipal de Educação.** Diretrizes Curriculares de Teresina. Teresina: SEMEC, 2025. Disponível em: <https://semec.pmt.pi.gov.br/diretrizes-curriculares-de-teresina/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

10 ANEXOS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “ **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERESINA: LIMITES E POSSIBILIDADES**”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade das pesquisadoras Márcia Reijane Gomes de Moura e Prof^a Dra. Marli Clementino Gonçalves e tem como objetivo geral: Analisar os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de educação do campo desenvolvida pela Semec Teresina em relação a garantia do direito a educação dos camponeses. E objetivos específicos: Identificar as políticas de educação rural/do campo desenvolvidas pela Secretaria municipal de educação de Teresina a partir da institucionalização do sistema municipal de educação; Sistematizar as orientações e marco legal para a educação do campo em âmbito nacional e municipal; Discutir os desafios para o pleno funcionamento das escolas do campo da rede municipal de Teresina, considerando infraestrutura, pessoal, transporte, materiais didáticos/equipamentos, matrícula, alimentação e recursos descentralizados; Compreender a relação entre estado e sociedade civil no que se refere as demandas para Educação Campo no município de Teresina.

Esta pesquisa tem por finalidade analisar os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de educação do campo desenvolvida pela Semec Teresina em relação a garantia do direito a educação dos camponeses. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa através dos seguintes telefones Márcia Reijane Gomes de Moura (86) 981644608; Marli Clementino Gonçalves 8699925-8853 . Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 2222-4824, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e as pesquisadoras estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento.

Desenvolver a pesquisa sobre as políticas educacionais para a educação do campo em teresina tem como justificativa a relevância social e política da temática, a escassez de estudos sobre o tema e o fato da pesquisadora ser gestora de uma escola do campo na rede municipal de educação de Teresina, vivenciando, conseqüentemente, o impacto dessas políticas na escola onde trabalha. Para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, tendo como procedimento de coleta de dados, o Estudo de Caso. Enquanto instrumento de pesquisa serão utilizados a aplicação de entrevista semiestruturada.

Esclarecemos que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: poderá algum participante se sentir constrangido em prestar alguma informação a respeito das políticas educacionais, ou durante a entrevista apresentar suas emoções “afloradas”. No entanto, com o intuito de minimizar ou contornar os riscos, cada colaborador(a) será orientado(a) sobre a possibilidade de pausar ou remarcar para outro momento, conforme desejar, podendo até desistir sem danos ou prejuízo a si próprio. Ressalta-se, que a pesquisa, terá como benefício fomentar as discussões sobre as políticas educacionais para a educação do campo em teresina analisando seus limites e possibilidades

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e as pesquisadoras se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclarecemos ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou

fotos;


Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;


Local e data: _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



**ROTEIRO DE ENTREVISTA
TÉCNICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TERESINA-
SEMEC**

Prezado (a) Coordeador (a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **Políticas Educacionais para a Educação do Campo Em Teresina: Limites E Possibilidades**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como pesquisador Márcia Reijane Gomes de Moura sob a orientação da Profª. Dra. Marli Clementino Gonçalves.

Nosso objetivo é analisar os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de educação do campo desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina-Semec em relação a garantia do direito a educação dos camponeses

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos a Política de Avaliação externa do município e suas implicações no processo de gestão do sistema e das unidades escolares. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;

2. Caracterização do perfil do participante

2.1. Qual o seu nível de formação?

Escolaridade	Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino Médio – regular	(A)	(B)	(C)
Ensino Médio - Pedagógico	(A)	(B)	(C)

Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2. Você tem experiência como docente na escola pública? Em caso afirmativo, quantos anos de experiência?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.2.2 Há quanto tempo você trabalha como técnico na SEMEC?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.3 Existe um setor ou departamento específico dentro da SEMEC responsável pelo atendimento e suporte às escolas do campo? Se sim, como esse setor está estruturado? Caso não tenha atualmente, já houve no passado? Caso tenha havido, explique como era organizado.

2. Quais são as principais funções e responsabilidades desse setor especializado no atendimento às escolas do campo? Como ele contribui para a implementação das políticas educacionais voltadas para essas escolas?

3. Como a equipe desse setor é composta? Qual é o perfil dos profissionais que trabalham diretamente com as escolas do campo e quais são suas principais competências?

4. Quais são os principais desafios enfrentados por esse setor ao lidar com as necessidades das escolas do campo? Como esses desafios são abordados?

5. Existem estratégias ou programas específicos que foram desenvolvidos por esse setor para melhorar a infraestrutura, recursos e gestão das escolas do campo?

6. Como o setor especializado coleta e utiliza dados sobre as condições e necessidades das escolas do campo? Existem processos de monitoramento e avaliação específicos para essas escolas?

8. Qual é o papel do setor na capacitação e formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas do campo? Que tipo de treinamento e suporte é oferecido?

9. Como o setor especializado lida com a comunicação e o relacionamento com as comunidades locais e com os gestores das escolas do campo? Há algum mecanismo de feedback estabelecido?

10. Quais foram os resultados mais significativos e as principais melhorias observadas nas escolas do campo devido ao trabalho desse setor específico? Que ajustes ou melhorias estão sendo considerados para aprimorar ainda mais o suporte oferecido?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA

PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **Políticas Educacionais para a Educação do Campo Em Teresina: Limites E Possibilidades**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como pesquisador Márcia Reijane Gomes de Moura sob a orientação da Profª. Dra. Marli Clementino Gonçalves.

Nosso objetivo é analisar os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de educação do campo desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina-Semec em relação a garantia do direito a educação dos camponeses

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos a Política de Avaliação externa do município e suas implicações no processo de gestão do sistema e das unidades escolares. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme exposto no Termo de Consentimento;
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE

Código da Escola:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Caracterização do perfil do participante

2.1. Qual (is) Componente (s) curricular (es) você leciona?

2.2. Qual o seu nível de formação?

Escolaridade	Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino Médio – regular	(A)	(B)	(C)
Ensino Médio - Pedagógico	(A)	(B)	(C)
Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.3 Há quanto tempo atua no magistério?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.4 Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.4 Como você percebe a implementação das políticas de educação do campo desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) desde a institucionalização do sistema municipal de educação?

2.5 Quais são as principais políticas de educação rural/do campo que você conhece que foram implementadas pela SEMEC? Como essas políticas têm impactado o seu trabalho diário?

2.6 Quais são os maiores desafios enfrentados pelas escolas do campo em Teresina em termos de infraestrutura e recursos? Como esses desafios afetam a qualidade do ensino?

2.7 Como a falta de recursos, como materiais didáticos e equipamentos, influencia sua capacidade de oferecer uma educação de qualidade? Que tipo de apoio adicional você considera necessário?

2.8 O transporte escolar é um problema nas escolas do campo que você conhece? Se sim, como isso afeta a frequência dos alunos e a gestão escolar?

2.9 Como você avalia a adequação das políticas e práticas de matrícula e alimentação nas escolas do campo? Há aspectos que você considera que precisam de mais atenção?

3. Qual é a sua experiência em relação ao suporte oferecido pela SEMEC para a educação do campo? Como você avalia a relação entre o Estado e as escolas do

campo na implementação dessas políticas?

3.1 Como as demandas da sociedade civil influenciam as políticas de educação do campo em Teresina? Você percebe alguma mudança nas políticas em resposta às reivindicações da comunidade?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

GESTORES ESCOLARES

Prezado (a) Gestor (a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **Políticas Educacionais para a Educação do Campo Em Teresina: Limites E Possibilidades**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como pesquisador Márcia Reijane Gomes de Moura sob a orientação da Prof^a. Dra. Marli Clementino Gonçalves.

Nosso objetivo é analisar os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de educação do campo desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina-Semec em relação a garantia do direito a educação dos camponeses

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos a Políticas voltadas para a educação do campo, bem como seus limites e possibilidades. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE

Código da Escola:

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2. Caracterização do perfil do participante

2.1. Formação

Escolaridade	Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino Médio - regular	(A)	(B)	(C)
Ensino Médio -	(A)	(B)	(C)

Pedagógico			
Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2. Há quanto tempo atua no magistério?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.3. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.4. Há quanto tempo exerce a função de diretor (a) desta unidade de ensino? Qual foi a forma de ingresso nessa função?

2.5. Como você descreve a atual política de educação do campo da SEMEC e sua eficácia na garantia do direito à educação dos alunos das escolas rurais?

2.6. De que maneira a SEMEC apoia a sua escola em termos de recursos financeiros, infraestrutura e formação de pessoal? Existe alguma área onde você acredita que o apoio poderia ser melhorado?

2.7. Você percebe algum distanciamento entre as políticas da SEMEC e as necessidades específicas da sua escola? Se sim, poderia dar exemplos de como isso se manifesta?

2.8. Como a sua escola lida com os desafios relacionados à infraestrutura, como construção e manutenção de prédios escolares, e à disponibilidade de materiais didáticos e equipamentos?

2.9. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta em relação ao transporte escolar para os alunos das áreas rurais? Como esses problemas afetam a frequência e o desempenho dos alunos?

3. Como você avalia a gestão das matrículas e a adequação da alimentação escolar para os alunos do campo em sua escola? Há problemas ou áreas para melhorias?

3.1. Qual é o papel da comunidade local na gestão e no suporte à sua escola? Como a relação entre a escola e a comunidade influencia a implementação das políticas educacionais?

3.2. De que forma as políticas da SEMEC têm levado em consideração as especificidades das escolas do campo, como a formação cultural e social dos alunos? Existe algum ajuste que você considera necessário para melhor atender essas especificidades?

3.3 Quais são suas sugestões para melhorar a política de educação do campo da SEMEC e garantir que as necessidades dos alunos e das escolas rurais sejam mais bem atendidas?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

**ROTEIRO DE ENTREVISTA
 COORDENADORA/FORMADOR DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA DA
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE TERESINA-SEMEC, QUE ATUOU
 DURANTE A VIGENCIA DO REFERIDO PROGRAMA.**

Prezado (a) Coordeador/formador (a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **Políticas Educacionais para a Educação do Campo Em Teresina: Limites E Possibilidades**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como pesquisador Márcia Reijane Gomes de Moura sob a orientação da Prof^ª. Dra. Marli Clementino Gonçalves.

Nosso objetivo é analisar os processos de aproximação e/ou distanciamento da política de educação do campo desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina-Semec em relação a garantia do direito a educação dos camponeses

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos a Política de Avaliação externa do município e suas implicações no processo de gestão do sistema e das unidades escolares. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

2. Caracterização do perfil do participante

2.1. Qual o seu nível de formação?

Escolaridade	Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino Médio – regular	(A)	(B)	(C)
Ensino Médio - Pedagógico	(A)	(B)	(C)
Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)

2

Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2. Você tem experiência como docente na escola pública? Em caso afirmativo, quantos anos de experiência?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.3 Quantos anos você atuou como coordenadora/formador do programa Escola Ativa?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.4 Descreva o Programa Escola Ativa e seu objetivo principal dentro da política educacional da SEMEC Teresina?

2.5 Como o Programa Escola Ativa foi estruturado para atender todas as escolas de zonas rurais da rede municipal de educação de Teresina?

2.6 Quais foram as principais estratégias utilizadas para implementar o Programa Escola Ativa nas escolas do campo?

2.7 Que tipo de suporte e recursos foram oferecidos às escolas para a implementação do Programa Escola Ativa, no que se refere a formação para professores, materiais didáticos e equipamentos específicos?

2.8 Como o Programa Escola Ativa abordou a questão da formação continuada dos professores para assegurar que eles estivessem preparados para aplicar a metodologia proposta?

2.9 Pode compartilhar exemplos específicos de como o Programa Escola Ativa contribuiu para a melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas do campo?

3. No que se refere a formação de professores, havia uma formação específica para os professores atendidos pelo programa?

3.1 Como coordenadora do Programa Escola Ativa, como lidou com os desafios encontrados durante a implementação, como problemas de infraestrutura, falta de materiais ou resistência por parte de algum segmento da comunidade escolar?

4

3.2 Quais foram os principais resultados e impactos observados após a implementação do Programa Escola Ativa nas escolas da rede municipal? Houve uma avaliação formal dos resultados?
