



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



WEDSON ALVES FERRAZ

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
DIREITO À EDUCAÇÃO NA SEDUC-PI**

TERESINA - PI,

2025

WEDSON ALVES FERRAZ

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
DIREITO À EDUCAÇÃO NA SEDUC-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Marli Clementino Gonçalves.

TERESINA - PI,

2025

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

F381p Ferraz, Wedson Alves

A Política de Educação do Campo : desafios e perspectivas do direito à educação na SEDUC-PI / Wedson Alves Ferraz. – 2025.

141 f. : il.

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

“Orientadora: Professora Dra. Marli Clementino Gonçalves.”

1. Educação do Campo. 2. Políticas Públicas. 3. Direito à Educação. I. Gonçalves, Marli Clementino. II. Título.

CDD 370.193 46

WEDSON ALVES FERRAZ

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO
DIREITO À EDUCAÇÃO NA SEDUC-PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Marli Clementino Gonçalves.

Aprovada em: 21 / 08 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Marli Clementino Gonçalves

Profa. Doutora Marli Clementino Gonçalves – PPGED/UFPI

Orientadora / Presidente

Elmo de Souza Lima

Prof. Doutor Elmo de Souza Lima - PPGED/UFPI

Examinador Interno

Eliene Novaes Rocha

Profa. Doutora Eliene Novaes Rocha - UnB

Examinadora Externa à Instituição

“A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a todos que igualmente dedicam-se e defendem fervorosamente à Educação Pública, aos professores que se debruçam em mais que um trabalho, uma jornada intermitente em busca da construção de um novo mundo, melhor e mais justo. Aos meus pais, minha esposa, amigos e colegas que estiveram junto a mim neste percurso. A Deus todo poderoso, o autor dos céus, da terra e da vida, fonte de inspiração e de força para árdua caminhada.

AGRADECIMENTOS

A jornada que culmina nesta dissertação foi marcada por desafios, aprendizados e acima de tudo, por pessoas que foram fundamentais na construção de cada etapa do caminho. A todas elas, minha mais profunda gratidão, que possam seguir sendo estas pessoas admiráveis diante do que fazem.

A Deus, pela força, saúde e serenidade diante das limitações e dificuldades. Sem Sua presença constante, nada disso teria sido possível.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Marli Clementino Gonçalves, pela dedicação, paciência e orientação firme e sensível ao longo de todo o percurso. Seu exemplo de profissionalismo e comprometimento será sempre uma inspiração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Piauí, por oferecer um ambiente de aprendizado e crescimento acadêmico de excelência. Aos professores e colegas, que contribuíram com saberes, debates e trocas que enriqueceram esta formação.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação - NUPPEGE, pela parceria, colaboração e momentos de apoio mútuo, que tornaram a caminhada mais leve e significativa.

Aos meus pais, Emerson Máximo Ferraz e Ana Cleide Alves Barbosa Ferraz, e avós Antônio de Sá Barbosa, Francisca das Chagas Alves Barbosa e Leide Máximo Ferraz, pela base sólida de valores, pelo amor incondicional e pelo incentivo constante à educação. Tudo o que conquistei até aqui devo a vocês e lhes dedico como retribuição de uma conquista não minha apenas, mas de todos vocês. À minha família e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, compreendendo minhas ausências e celebrando cada pequena conquista com entusiasmo.

À minha esposa, Carla Stephane da Paz Silva, pela paciência, carinho e apoio em cada instante desta jornada, sem dúvidas seu companheirismo e amor foram fortaleza neste trajeto.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu muito obrigado.

FERRAZ, Wedson Alves. **A política de Educação do Campo: desafios e perspectivas do direito à educação na Seduc-PI**. 2025. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-graduação em Educação, Piauí. 2025.

RESUMO

Nos últimos vinte e cinco anos, o cenário educacional brasileiro passou a incorporar sujeitos coletivos historicamente marginalizados, especialmente os trabalhadores do campo, cujas lutas sociais e práticas educativas possibilitaram avanços significativos. Organizados em nível nacional através do Movimento de Educação do Campo, esses sujeitos protagonizaram conquistas importantes no campo das políticas públicas educacionais. Esta dissertação investiga os processos de aproximação e distanciamento da política de Educação do Campo implementada pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI), buscando compreender sua efetividade na garantia do direito à educação para os camponeses. A pesquisa tem como objetivo geral compreender os processos de aproximação e distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC-PI na efetivação do direito à Educação dos camponeses. Os objetivos específicos incluem: mapear as ações de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC a partir da sua institucionalização no estado do Piauí; Identificar os principais interlocutores na relação Sociedade Civil – Estado na elaboração de políticas estaduais para a Educação do Campo e por fim; Analisar a incorporação das demandas da Educação do Campo na estrutura da Seduc-PI. O aporte teórico fundamenta-se em autores como Roseli Caldart (2001, 2009, 2023) Mônica Molina (2004, 2008, 2011, 2012), Lucineide Barros (2010), Rodrigo Camacho (2017), Célia Regina Vendramini (2015), Luiz Bezerra Neto (2016) e Miguel Arroyo (1999), que discutem criticamente a Educação do Campo em suas dimensões nacional e local. A metodologia adotada é de natureza quali-quantitativa, com uso de levantamento bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas como técnicas de produção de dados. Os resultados apontam que, embora existam avanços institucionais, como a criação da Supervisão de Educação do Campo em 2003, ainda há descompassos significativos na incorporação das especificidades do contexto camponês nas políticas educacionais do Estado. Constataram-se falhas no reconhecimento da territorialidade e na formação crítica dos sujeitos do campo. Reforça-se, ainda, o papel central dos movimentos sociais na luta por políticas públicas contextualizadas e emancipadoras. Como contribuição, a pesquisa oferece subsídios teóricos e empíricos relevantes à formulação de políticas educacionais mais justas, além de ampliar o debate acadêmico sobre a Educação do Campo no Piauí.

Palavras-chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; SEDUC-PI; Direito à Educação; Piauí.

FERRAZ, Wedson Alves. **A política de Educação do Campo: desafios e perspectivas do direito à educação na Seduc-PI.** 2025. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-graduação em Educação, Piauí. 2025.

ABSTRACT

Over the last twenty-five years, the Brazilian educational landscape has begun to incorporate historically marginalized collective subjects, especially rural workers, whose social struggles and educational practices have enabled significant progress. Organized nationally through the Rural Education Movement, these groups have played a leading role in achieving important gains in the field of public education policies. This dissertation investigates the processes of convergence and divergence within the Rural Education policy implemented by the State Department of Education of Piauí (SEDUC-PI), seeking to understand its effectiveness in ensuring the right to education for rural populations. The general objective of the research is to understand the processes of convergence and divergence of the Rural Education policy developed by SEDUC-PI in guaranteeing the right to education for rural people. The specific objectives include: mapping the Rural Education initiatives developed by SEDUC since its institutionalization in the state of Piauí; identifying the main interlocutors in the relationship between Civil Society and the State in the formulation of state policies for Rural Education; and finally, analyzing the incorporation of the demands of Rural Education into the structure of SEDUC-PI. The theoretical framework is based on authors such as Roseli Caldart (2001, 2009, 2023), Mônica Molina (2004, 2008, 2011, 2012), Lucineide Barros (2010), Rodrigo Camacho (2017), Célia Regina Vendramini (2015), Luiz Bezerra Neto (2016), and Miguel Arroyo (1999), who critically discuss Rural Education in its national and local dimensions. The methodology adopted is of a quali-quantitative nature, employing bibliographic review, documentary analysis, and semi-structured interviews as data collection techniques. The results indicate that, although there have been institutional advances, such as the creation of the Rural Education Supervision Unit in 2003, there are still significant shortcomings in incorporating the specificities of the rural context into state educational policies. Failures were observed in recognizing territoriality and in fostering the critical formation of rural subjects. The research also highlights the central role of social movements in the struggle for contextualized and emancipatory public policies. As a contribution, it provides relevant theoretical and empirical insights for the formulation of fairer educational policies, while also expanding the academic debate on Rural Education in Piauí.

Keywords: Rural Education; Public Policies; SEDUC-PI; Right to Education; Piauí.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDOC – Coordenação em Educação do Campo no Contexto do Semiárido

CEPRO – Superintendência de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí

CF – Constituição Federal

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CNTE -Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DEED - Diretoria de Estatísticas Educacionais

EDOC - Educação do Campo

FNE - Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FOPEC - Fórum Piauiense de Educação do Campo

GID – Gerência de Inclusão e Diversidade

GRE - Gerência Regional de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDOC - Licenciatura em Educação no Campo

MAPA - Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento

MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDB - Movimento Democrático Brasileiro

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

PBF - Programa Bolsa Família

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PME - Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional sobre Educação da Reforma Agrária

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB - Partido da Social Democracia

PSL - Partido Social Liberal

RAP - Reforma Agrária Popular

SAF - Secretaria de Agricultura Familiar

SBF - Secretaria de Biodiversidade e Floresta

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

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

SDT - Secretaria de Desenvolvimento Territorial

SEDUC – Secretaria de Educação

SENAES - Secretaria Nacional de Economia Solidária

SNJ - Secretaria Nacional de Juventude

SPPE - Secretaria de Políticas Públicas de Emprego

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFPI – Universidade Federal do Piauí

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Número De Professores Por Modalidade Da Rede Estadual De Educação.

Figura 02 - Representação do Número de Escolas do Campo do Piauí.

Figura 03 - Capa do livro “As Aventuras de Otacílio e a Convivência no Semiárido”.

Figura 04 - Representação sistemática do processo de organização da Educação do Campo no âmbito da Seduc-Pi de 2003 a 2024

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de conflitos no campo - Brasil e estado do Piauí - 2008/2022.

Gráfico 2 - Percentual De Escolas Por Dependência Administrativa– Piauí– 2021.

Gráfico 3 - Matrículas Na Educação Básica Na Rede De Ensino Piauí: 2017-2021.

Gráfico 4 - Educandos ingressantes/matrículas em cursos do Pronera por superintendência do Incra (1998-2011).

Gráfico 5 - Número de Escolas Do Campo por dependência administrativa no Piauí.

Gráfico 6 - Número de Matrículas na Educação do Campo no Ano de 2023.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Produções científicas sobre a Política de Educação do Campo disponíveis nas Plataformas e Portais “CAPES, SCIELO e OASIS.BR”.

Tabela 02 - Área dos estabelecimentos agropecuários, segundo grupos de área - Brasil - 2006/2017.

Tabela 03 - Área dos estabelecimentos agropecuários, segundo grupos de área - estado do Piauí - 2017.

Tabela 04 - Número de professores que participaram das formações para convivência no semiárido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Produções científicas sobre a Política de Educação do Campo disponíveis nas Plataformas e Portais “CAPES, SCIELO e OASIS.BR”.

Quadro 02 - Relação das principais ações desenvolvidas entre 2001-2013 em Educação do Campo no Piauí.

Quadro 03 - Escolas construídas em áreas de assentamento, sob gestão do MST no Piauí.

Quadro 04 - Principais ações e conquistas em Educação do Campo no âmbito nacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Notas metodológicas	28
2. ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA e POLÍTICA EDUCACIONAL: NOTAS CONCEITUAIS DO MODELO BRASILEIRO.....	36
3. ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA	53
3.1 O contexto educacional no/do campo: a correlação de forças antagônicas de projetos em disputa.....	55
3.2 Educação do Campo e Movimentos Sociais: contribuições e perspectivas de lutas.....	58
3.3 Escolas do campo: espaços ideológicos alvo do controle de um Estado em disputa.....	73
4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	79
4.1 O campo piauiense: um panorama da questão agrária no Piauí	81
4.2 Competências e estruturação da SEDUC-PI no gerenciamento da educação piauiense: um breve resumo	86
4.3 A Educação do Campo e seu lugar na SEDUC-PI na efetivação do direito à educação dos camponeses.	89
4.4 Os processos de aproximação e distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC-PI na efetivação do direito à Educação	102
4.5 O processo de desmonte da Educação do Campo: esquema fechamento de escolas do campo no Estado do Piauí.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS... ..	122

REFERÊNCIAS 1 27

APÊNDICES1 35

Apêndice “A” ... 135

Apêndice “B” ... 137

Apêndice “C” ... 139

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da educação brasileira, desde a criação das primeiras instituições voltadas para esse fim, é marcada por um jogo de influências de diferentes ordens – sejam questões políticas, econômicas, religiosas ou culturais –, as quais caracterizam a dinâmica da estrutura e da organização do sistema educacional em cada período, de acordo com os interesses de grupos/classes que se encontram frente ao poder.

Tais influências ganham impulso ou se retraem, em consonância com as circunstâncias do momento histórico que atravessa a realidade da nação, as diferentes necessidades e os fins para os quais o processo educacional está direcionado, estabelecendo um pêndulo constante entre avanços e retrocessos no cenário das políticas públicas de modo geral, incluindo a política educacional.

A educação apresenta-se como um ponto estratégico em cada tempo histórico, por ser essencial ao processo de formação e humanização dos seres humanos, considerando-se que estes são constituídos por uma formação biológica, acrescida da formação do ser social, construída por meio da educação, do trabalho e das relações sociais. Conforme Saviani (2008), é pela educação que a humanidade, produzida historicamente pelo conjunto dos homens, é incorporada e produzida no sujeito singular.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais também são intimamente ligadas a tais interesses – econômicos, sociais, políticos –, que estão no bojo das propostas de programas, projetos e ações governamentais sujeitos ao modelo de sociedade que se pretende construir em cada período. Portanto, são dependentes da conjuntura social e da disputa de forças nela estabelecida, para um direcionamento por meio do Estado, contemplando ou não as aspirações dos sujeitos que estão na ponta do processo educacional.

A escola, central nesse contexto como instituição organizada e de oferta de educação sistematizada, é essencial no processo de socialização do conhecimento produzido e no desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito, fato que a fez e ainda faz, na atualidade, ser alvo de contradição das classes sociais, tendo em vista que o conhecimento é inerente aos meios de produção do capital, e não deve ser acessível e muito menos socializado de modo universal.

Partindo dessa conjuntura, percebe-se que o processo de escolarização – como acesso à educação sistematizada – é guiado de acordo com os interesses e as necessidades de uma minoria, quanto a aspectos políticos, econômicos, sociais, ideologias e disputas de poder, de modo que a educação assume diferentes funções – seja de controle, transformação social, formação crítica dos sujeitos, entre outras – , em um constante movimento dialético marcado por avanços e por retrocessos em cada período histórico, delineando uma disputa e uma correlação de forças entre as classes sociais em combate – feito que tem se estendido até os dias atuais.

É nesse cenário em que ao longo dos anos, travaram-se lutas pela criação de políticas educacionais ou de melhoria/aperfeiçoamento de políticas já existentes, as quais deixavam de atender às reais necessidades e aos objetivos educacionais, a exemplo de melhores condições de acesso e/ou permanência, entre outras questões apontadas pela sociedade e pelas frentes que lutam pela educação para que ela, de fato, tivesse sua finalidade principal contemplada, que é a formação crítico-reflexiva dos sujeitos para exercer sua cidadania com base nas relações sociais na comunidade, no meio em que vive e desempenha suas funções.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no artigo 6º, caracteriza a educação como um direito social, estabelecendo que é dever do Estado a oferta dela, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade como um todo (art. 205 e 208). Assim, por intermédio de um sistema de colaboração, é competência dos entes federados (União, estados e municípios) a organização de seus sistemas de ensino, conforme estabelece o art. 211 Carta Magna. Levando em consideração os aspectos até aqui destacados, a Constituição de 1988 prevê, principalmente, a melhoria da qualidade do ensino, a universalização do atendimento escolar e a erradicação do analfabetismo (art. 214, alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009).

Além da Constituição Federal de 1988, são volumosos os documentos, as normativas e os aportes legais que regulam as condições mínimas para o estabelecimento do processo educacional, e para a valorização dos profissionais da educação, dos objetivos e das metas da educação nacional. Dentre eles, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) – documentos formais que constituem importantes conquistas, pois estabelecem as diretrizes gerais para a educação básica no Brasil, contemplando os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, considerando-se as múltiplas formas de oferta e de manutenção.

No entanto, esses documentos, apesar de sua amplitude e, ao mesmo tempo, de suas especificidades, não dão conta de promover de forma justa e congruente as mesmas condições de acesso e de permanência para todos os alunos em seus respectivos níveis, seja pela falta de interesse do poder público, por deficiência na fiscalização ou pelas condições que limitam a aplicabilidade da lei e a garantia do direito, de modo que algumas populações não acessam equitativamente os estabelecimentos e as políticas de educação.

É nesse sentido que a criação de políticas públicas e o desenvolvimento de ações são essenciais para a promoção e a efetividade da garantia dos direitos estabelecidos no ordenamento jurídico, de modo que viabilizem a materialidade dos textos legais, fazendo cumprir as conquistas construídas a partir das lutas e dos diferentes movimentos por melhorias na educação e pela superação gradual das limitações apresentadas nessa seara.

Esse contexto, marcado por reivindicações, lutas e resistência, é o berço de diferentes movimentos em torno da educação brasileira, pois como afirmam Tafarel e Molina (2012), a política educacional ampara-se por meio das leis e das instituições voltadas a esse fim, como também por intermédio de pressões, insurreições e coações, em um cenário de disputa entre a classe dominante e a classe trabalhadora, principalmente no que se refere às modalidades que tradicionalmente são marcadas pelo silenciamento, pela exclusão e pela marginalização na sociedade brasileira como, por exemplo, a Educação do Campo (EdoC), que se caracteriza como objeto deste estudo.

A EdoC – não como uma proposta pedagógica, mas como um conjunto de ações articuladas – exige, por parte de seus defensores e da sociedade em geral, um acompanhamento e uma avaliação constante, tendo em vista os aspectos até aqui retratados neste panorama de negação da educação brasileira, especialmente quando se fala dos sujeitos envolvidos nessa realidade – cidadãos fruto de lutas, enfrentamento e resistência no âmbito dos assentamentos e das ocupações. Nesse palco, a educação perpassa a sala de aula e a construção de saberes se dá por meio das vivências e das discussões em torno de questões como reforma agrária, pertencimento ao campo e sustentabilidade (Caldart, 2023).

Destarte, entende-se que a EdoC não se resume à construção de instalações físicas de escolas no campo. Longe disso, como movimento, é singular e específica em sua composição, de modo que a superação do paradigma de reprodução da educação urbana – geralmente apontada como modelo – é necessário para o reconhecimento das especificidades de sua prática pedagógica, dos seus conceitos educativos, dos sujeitos e da realidade por ela contemplada.

Partindo dessa acepção, não se alega que a EdoC é abstraída ou apartada da educação oferecida nos centros urbanos, mas é parte fundamental dos processos que estão no entorno do direito à educação. Desse modo, cabe, primeiramente, aludir à materialidade do contexto camponês e aos seus sujeitos, para quem o ensino institucional é fundamental, embora não atenda ao seu próprio fim. Isso porque reflete disparidades e deficiências no currículo tradicional, na formação de professores e na estrutura física, as quais impossibilitam uma educação do campo em seu sentido pleno – como resultado de uma intencional negação historicamente construída a partir da ausência do Estado na garantia do direito dessa parcela da sociedade.

Diante desse contexto, esta pesquisa propõe debruçar-se sobre a política de EdoC desenvolvida no estado do Piauí por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seduc – PI), em conformidade com o estabelecido pela LDBEN 9.394/96, cujo art. 28 trata da oferta da educação básica para a população do campo, estipulando que os sistemas de ensino devem promover as adequações que se fizerem necessárias para o atendimento das especificidades de cada região, no que se refere, por exemplo, aos conteúdos, às metodologias, às adequações físicas, à rotina, entre outras (Brasil, 1996).

Empreende-se assim, por meio deste estudo, o aprofundamento em questões que envolvem a EdoC no estado do Piauí e os modos como a Seduc – PI desenvolve sua política de educação nesse segmento, buscando responder ao problema de pesquisa: como a SEDUC-PI tem desenvolvido a política de Educação do Campo no estado do Piauí, no que se refere aos processos de aproximação e aos distanciamentos na garantia do direito à educação dos camponeses?

Reputa-se o recorte temporal que se inicia no ano de 2003 – período em que se assistiu à criação da Supervisão em Educação do Campo no âmbito da estrutura administrativa no estado do Piauí –, estendendo-se aos dias atuais, a fim de perceber as nuances da política educacional projetada e materializada no campo piauiense.

Nessa perspectiva, objetiva-se, de modo geral, compreender os processos de aproximação e de distanciamento da política de EdoC desenvolvida pela Seduc – PI na efetivação do direito à educação dos camponeses. De maneira específica, propõe-se: mapear as ações de EdoC desde a sua institucionalização no estado do Piauí, desenvolvidas pela Seduc – PI; identificar os interlocutores na relação sociedade civil – Estado, no âmbito da elaboração de políticas estaduais para a EdoC; e analisar a incorporação das demandas da EdoC na estrutura da Seduc – PI.

Parte-se do pressuposto de que, de modo geral, o cenário da política de EdoC, desenvolvida pela Seduc – PI, por intermédio de seus programas e projetos, não dão conta de atender ao mínimo das demandas e das necessidades educacionais da EdoC, perpetuando seu histórico potencial de exclusão e de marginalidade, visto que que grande parte dos povos do campo ainda não tem assegurado o direito à educação de qualidade.

Acredita-se, inclusive, que os princípios de uma educação coletiva, comunitária, que visa à formação de uma consciência crítica, articulada com a transformação social, são pilares da EdoC, não sendo considerados em sua essência no desenvolvimento da política educacional, perpetuando grandes desafios nesse cenário, uma vez que a política que é prevista nos aportes legais conta com largos distanciamentos quanto à sua efetivação no estado do Piauí.

Com o escopo de compreender a produção acadêmico-científica em torno da EdoC, especificamente sobre as investigações atinentes à política desenvolvida no estado do Piauí, realizaram-se buscas direcionadas em diferentes plataformas e portais que armazenam as principais obras científicas em âmbito nacional e internacional. Para tanto, como fontes de buscas, utilizaram-se: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASIS BR).

Com o acesso aos portais e às plataformas supracitadas, lançou-se mão dos seguintes termos de busca, somados aos booleanos “*and*” e “*or*” para o levantamento das produções: “Política”, “Educação do Campo” e “Piauí”. Vale ressaltar que se aplicaram alguns filtros para as buscas, sendo eles, respectivamente: “Título”, “Relevância” e “Ano”, considerando as produções mais recentes.

Partindo da aplicação dos elementos citados, alcançou-se um total de 59 (cinquenta e nove) trabalhos relacionados à temática. Desse montante, assimilou-se

uma variedade de produções, sendo; 21 (vinte e um) artigos científicos; 17 (dezessete) dissertações de mestrado; 5 (cinco) trabalhos de conclusão de curso; 16 (dezesseis) teses de doutorado. Tais produções abordam, diretamente ou indiretamente, os aspectos da política de EdoC (algumas experiências no estado do Piauí), conforme disposto no Quadro 1, que trata das produções mapeadas.

Quadro 1 – Produções científicas sobre a Política de Educação do Campo, disponíveis nas Plataformas e nos Portais “CAPES, SCIELO e OASIS.BR”

Título	Autor(es)	Ano de Publicação	Natureza
Educação do campo: contexto e desafios desta política pública	MUNARIM, A.; LOCKS, G. A	2012	Artigo científico
Educação do campo em disputa: resistência <i>versus</i> subalternidade ao capital	CAMACHO, R. S. A	2017	Artigo científico
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: política de formação emancipatória de educadores (as)- camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância	CAMACHO, R. S. A	2024	Artigo científico
A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas	MOLINA, M. C.	2015	Artigo científico
Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento	ANDRADE, F. M. R de; RODRIGUES, M. P. M.	2020	Artigo científico
Educação do campo: notas para uma análise de percurso	CALDART, R. S.	2009	Artigo científico
Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo	MOLINA, M. C.	2011	Artigo científico
Aproximações e dissonâncias entre educação do campo e agricultura	CONTE, I. I.	2024	Artigo científico
O direito à educação do campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB	SANTANA, J. F.; MEDEIROS, L. B.; GONÇALVES, M. C.	2020	Artigo científico
Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais	SOUZA, M. A. de	2012	Artigo científico
Educação do campo: Pronera - uma política em construção	LONGO, L.; FORGIARINI, L. F.;	2015	Artigo científico

	MACHADO, C. L. B.; MANFROI, W. C.		
Produção e socialização de conhecimentos sobre educação do campo: reflexões sobre o Projeto de Extensão Inforcampo	MELO, R. A.; MELO, K. R. A.	2022	Artigo científico
Educação do rural <i>versus</i> educação do campo: paradigmas e controvérsias	SANTOS, A. T.; MIRANDA, E. F.	2017	Artigo científico
Qual o futuro das escolas do campo?	VENDRAMINI, C. R.	2015	Artigo científico
Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo	SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da	2016	Artigo científico
Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo	VENDRAMINI, C. R.	2007	Artigo científico
História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais	SANTOS, R. B. dos	2017	Artigo científico
Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação	SANTOS, M.	2018	Artigo científico
Um pé na luta e um pé na escola: contribuições do MST para educação do campo no Piauí	SILVA, E. F.	2015	Trabalho de conclusão de curso
Educação do campo e as políticas públicas educacionais	SOUZA, R. de	2022	Trabalho de conclusão de curso
Educação do campo: políticas e práticas pedagógicas	IMA, M. D. R. de	2016	Trabalho de conclusão de curso
O PRONERA no estado do Piauí: a implantação do projeto de Educação de Jovens e Adultos de assentamentos de reforma agrária – Proeja – PI	SANTANA, J. F.	2020	Dissertação de mestrado
Constituição do Movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação	ANHAIA, E. M. de	2012	Dissertação de mestrado
Educação do campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação	SANTOS, C. A. dos	2009	Dissertação de mestrado

Educação do campo: contributos da prática educativa para construção da identidade camponesa dos educandos/as	SILVA, M. S. P. da	2017	Dissertação de mestrado
No tabuleiro: educação do campo x políticas públicas	BARROS, D. C. R.	2022	Dissertação de mestrado
Juventudes do campo e práticas educativas: o caso do Assentamento Marrecas, em São João do Piauí	GONÇALVES, M. C.	2009	Dissertação de mestrado
Parceria e dissenso na educação do campo: marcas e desafios na luta do MST	MEDEIROS, L. B.	10	Tese de doutorado
Política pública de educação do campo: análise no movimento da licenciatura em educação do campo na UFMA	ARAUJO, E. J. M.	2020	Tese de doutorado
'Por uma educação do campo': um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil	ANTONIO, C. A.	2010	Tese de doutorado
A educação do campo na perspectiva republicana de nação: contribuições das políticas de educação do campo em movimento	MOHR, N. E. R.	2018	Tese de doutorado

Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados do Portal de Periódicos da Capes, SciELO e OASIS BR (2025).

Em linhas gerais, os trabalhos relacionados, apesar de apresentarem um relevante contexto histórico e a conjuntura da política de EdoC, discutem diferentes aspectos acerca da política, dos programas, dos projetos e das ações desenvolvidas em EdoC – inclusive algumas experiências no estado do Piauí –, não focando a política piauiense em sua totalidade, mas a realidade de alguns municípios, ocupações ou assentamentos, evidenciando experiências, vivências e fatos alusivos à realidade investigada.

Enveredar pelo cenário da EdoC piauiense tem despertado o entusiasmo deste autor, desde a formação inicial em Licenciatura em Pedagogia até algumas experiências vivenciadas no período formativo, por intermédio das contribuições de alguns professores, e por estar em constante contato com essa realidade – nas vivências pessoais e universitárias, como filho da classe trabalhadora –, frequentando e observando as diferentes demandas e as necessidades que ensejam uma série de

dificuldades no fazimento da EdoC, além de desafios e possibilidades que roboram a necessidade de ações capazes de promover mudanças em face dessa realidade.

Vale ressaltar que as discussões em torno das políticas educacionais e, particularmente, da EdoC, despertam o interesse do meio acadêmico e da sociedade civil organizada como resultado dos múltiplos movimentos que defendem uma educação nacional universalizada, gratuita e de qualidade. Desse modo, as discussões acerca desse direito inalienável e imprescindível contam com um ambiente propício para debates e reflexões necessários para a construção de novos conhecimentos sobre os múltiplos aspectos dessas políticas educacionais, diante das dificuldades, das limitações, das especificidades e das potencialidades em busca da garantia do efetivo direito à educação para esse segmento.

Portanto, esta pesquisa detém considerável importância no que tange à ascensão do conhecimento social e científico sobre essa temática no atual cenário educacional, marcado por obstáculos e por desafios crescentes, considerando-se o desmonte contínuo dos direitos sociais, dentre os quais a educação, na corrida desenfreada por uma lógica neoliberal, mercantilista e capitalista que, por vezes, desdenha dos direitos fundamentais adquiridos mediante lutas travadas por longos períodos históricos.

Ressalta-se que esta investigação aponta para novas possibilidades de avanços na discussão teórica e prática da EdoC no Piauí, no sentido de originar novas reflexões e despertar outros estudos, debates e produções científicas na sociedade e no meio acadêmico que enfoquem o direito à educação. Ademais, pode contribuir como referência para a gestão educacional no âmbito do campo empírico desta modalidade de educação, evidenciando as nuances que vem ganhando espaço nos últimos anos.

Isso posto, tencionando responder ao problema de pesquisa deste estudo, e alcançar os resultados esperados com base no atendimento dos objetivos propostos, organiza-se esta pesquisa, respectivamente, em capítulos, a saber: *Introdução*, que trata dos aspectos gerais que orientam a pesquisa, tais como problema de pesquisa, objetivos, pressuposto e justificativa, e traz o subcapítulo *Notas metodológicas*, que em linhas gerais, apresenta o percurso e os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa; em seguida, o segundo capítulo, de modo breve, levanta aspectos acerca dos conceitos de Estado, políticas públicas e política educacional, considerando aspectos da realidade brasileira; no terceiro capítulo, aborda-se toda a trajetória de

construção da EdoC ao longo dos anos no Brasil, e os principais marcos históricos a ela vinculados; em seguida, versa-se sobre as discussões em torno da EdoC e a trajetória dela, explanando sua relação com a garantia do direito à educação dos camponeses a partir da política de EdoC desenvolvida pela Seduc – PI, com base na realidade piauiense; por fim, as *Considerações Finais* descortinam os elementos conclusivos deste estudo, seguidas das *Referências* concernentes às leituras teóricas utilizadas para embasar a discussão ora empreendida.

1.1 Notas metodológicas

A construção metodológica desta pesquisa respalda-se no entendimento de Minayo (2003), no que se refere ao processo de escolha da metodologia, na perspectiva de uma pesquisa científica. Segundo a referida autora, o ser humano está em uma busca constante para compreender e explicar a lógica dos conhecimentos e dos comportamentos humanos, de modo que os estudos e a pesquisa são fomento para esse processo.

Portanto, é inevitável que esse momento de definição dos aspectos metodológicos da pesquisa seja realizado de forma prudente e consciente, pois tal demarcação é essencial na orientação do pensamento a ser seguido, por contemplar os fins estabelecidos pela pesquisa, em busca da resposta desejada de modo coerente, nomeadamente nas pesquisas realizadas no campo da educação, em que o conhecimento se dá nas relações cotidianas e na troca entre os pares, manifestando-se na pluralidade e na diversidade das relações humanas (Rodrigues *et al.*, 2021).

Nesse sentido, o percurso metodológico desempenha uma função central na teoria do estudo realizado, pois apresenta detalhadamente o método, as técnicas e os instrumentos a serem adotados na construção de determinado contexto para o desenvolvimento da pesquisa, guiando as relações entre o pesquisador, o *lócus* e os sujeitos participantes do estudo (Gamboa, 2018).

Gil (1999, p. 42) afirma que a pesquisa científica pode ser apontada “[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” Desse modo, a pesquisa promove a busca pelo conhecimento, que é

fundamental para a compreensão da originalidade das ciências sociais e do contexto das relações interpessoais históricas e culturais nela construídas.

A propósito, Minayo (2009) e Gil (1999) concordam que a pesquisa se torna uma fonte abundante de produção de conhecimento, pois permite uma rica movimentação entre teoria e dados, em um processo intrinsecamente inacabado e constante. Considerando-se esses aspectos de construção e de organização dos procedimentos, o pesquisador é capaz de atender aos objetivos propostos, podendo responder de modo positivo ou não às questões previamente estabelecidas, à relevância e à veracidade da pesquisa em questão (Gamboa, 2018).

À vista disso, este estudo parte da premissa da pesquisa de natureza quantitativa/qualitativa, com base no método dialético, na perspectiva de Gamboa (2018, p. 33), “[...] entendida como o método que nos permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações [...].”

Nessa abordagem, as preocupações e as posturas do pesquisador estão direcionadas para o aprofundamento da compreensão dos fenômenos presentes nos diferentes grupos sociais, nas instituições e/ou nas trajetórias. Tendo isso em vista, é preciso desconsiderar o caráter divergente das pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa, combinando-as na construção do conhecimento científico e na ampliação da informação, com vistas à integração e à confluência metodológica.

Segundo Baptista (1999), a pesquisa quantitativa é fundamentalmente marcada pela lógica hipotético-dedutiva, na qual os resultados são expressos de modo objetivo, em uma realidade que é exterior ao sujeito, ou seja, os dados são ordenados em número e intensidade, de modo que o propósito inicial é a organização e a expressão quantitativa.

Knechtel (2014) corrobora que, alicerçada na coleta e na quantificação dos dados durante o processo de investigação, a pesquisa quantitativa tem como objetivo medir os dados coletados por meio do uso de recursos estatísticos e de elementos de demonstração de porcentagem, médias e números, os quais são, na maioria das vezes, apresentados em forma de tabelas, gráficos ou textos.

Então, a pesquisa quantitativa ampara-se na avaliação de uma teoria, construída por variáveis e por dados quantificados, registrados em números apresentados de forma estatística para determinar se as generalizações previstas na teoria são validadas ou não. Nessa perspectiva, pode ser empregada para quantificar perfis populacionais, indicadores socioeconômicos, comportamentos dos indivíduos

e, especialmente no campo da educação e das ciências sociais, os resultados obtidos demandam ao pesquisador a realização de uma triangulação precisa dos resultados.

Já a pesquisa qualitativa se volta aos aspectos subjetivos de determinado contexto, adequando-se ao que propõe o estudo, mediante objetivos previamente estabelecidos. Ressalta-se que o pesquisador implicado nessa dinâmica dispõe de capacidade de investigar de modo amplo as vivências, as características e os fenômenos que atravessam o cenário pesquisado, podendo analisar e compreender os dados obtidos durante a pesquisa com credibilidade, o que permite “maior flexibilidade para garantir a resposta desejada” (Goldenberg, 2004, p. 88).

Um estudo de natureza qualitativa requer, por parte do pesquisador, um papel ativo no processo de escolha, de indagações e de aprofundamento quanto ao objeto de estudo, seja quanto aos objetivos a serem alcançados com a investigação ou quanto aos procedimentos técnicos a serem realizados (Gil, 2011). Nessa lógica, Gil (1999) releva que a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de estudo, com dinâmica e abordagem do problema pesquisado que visa a descrever e a decodificar de forma interpretativa os componentes de determinado contexto complexo, sem a preocupação, *a priori*, de mensurar os fenômenos, pois permeia a compreensão do ambiente no qual eles ocorrem, de modo a analisar, observar, descrever e realizar práticas interpretativas destes para compreender seu significado mais profundo.

É possível ratificar que a pesquisa qualitativa tem como característica a predominância descritiva que, de modo geral, enfatiza a essência na compreensão do fenômeno estudado. Como afirma Flick (2004), a pesquisa qualitativa é complexa, dialoga com a diversidade e a flexibilidade, e está arraigada a tendências fundamentadas em raízes filosóficas.

Isso posto, é fato que a pesquisa quantitativa e a qualitativa dispõem de pressupostos distintos, que levam o pesquisador a obter resultados com perspectivas diferenciadas, mas que se complementam e abrangem um campo ainda maior de análise, uma vez que “a abordagem quantitativa, quando não exclusiva, serve de fundamento ao conhecimento produzido pela pesquisa qualitativa”, possibilitando uma compreensão mútua em que os dados quantitativos podem ser explorados de modo qualitativo, e vice-versa (Baptista, 1999, p. 35).

Minayo (2009) sustenta a tese de que há uma relação fértil entre abordagens quantitativas e qualitativas, e que ambas devem ser vistas de forma complementar, sobretudo no âmbito das pesquisas em educação, em que a pesquisa quali-

quantitativa permite descrever os fenômenos observados pelo pesquisador e fundamentar essas visões por meio de evidências.

À vista disso, as possíveis convergências dessas abordagens oportunizam credibilidade aos resultados, em virtude de que fundamentados em um consistente embasamento teórico descritivo, os dados estatísticos validam as observações, ao mesmo tempo que fundamentam as informações adquiridas qualitativamente, de modo que é imprescindível desconsiderar o caráter distinto das pesquisas qualitativas e quantitativas, agregá-las e associá-las na construção do conhecimento científico e na ampliação da informação, por meio da aplicação de instrumentos de coletas de dados que, diante das especificidades das abordagens, são paralelos e permitem diferentes maneiras consistentes de tratamento e de análise do material coletado.

Por conseguinte, almeja-se compreender com maior clareza a política da EdoC desenvolvida pela Seduc – PI e os principais programas que compõem esse cenário, por meio de um paralelo direto com a realidade vivenciada pelos sujeitos da EdoC, sejam educadores, educandos, gestores ou governantes do período pesquisado. A fim de contemplar os objetivos deste estudo e desvelar as nuances intrínsecas à realidade investigada, utilizam-se, respectivamente, como técnicas de produção de dados, o levantamento bibliográfico (Severino, 2002), a pesquisa documental (Cellard, 2008) e a pesquisa de campo (Fonseca, 2002).

O levantamento bibliográfico é uma técnica que viabiliza a seleção cautelosa de produções e obras – livros, dissertações, teses, artigos etc. – para a estruturação da bibliografia acerca do objeto investigado, “[...] retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado” (Severino, 2002, p. 77).

Na perspectiva de Fonseca (2002), a pesquisa documental é um estudo que busca obter, compilar, organizar, interpretar e analisar as informações sobre determinado objeto de estudo, presentes em fontes primárias, ou seja, aquelas em que os dados não foram esgotados e ainda são passíveis de uma abordagem analítica, organizados em dois grandes grupos, os de “primeira mão” e os de “segunda mão”. Os documentos denominados de “primeira mão” são aqueles que ainda não receberam tratamento analítico, com abordagens inéditas; os de “segunda mão” já foram analisados, porém não esgotados, possibilitando novas buscas e novas interpretações.

O pesquisador assume um papel de protagonismo frente à seleção, à análise, ao aprofundamento e à compreensão dos documentos a serem abordados. Assim,

compreende-se que o processo de escolha do documento a ser investigado não se dá de modo aleatório, mas de forma intencional e com objetivos predefinidos quanto ao que se pretende alcançar (Cellard, 2008).

O documento caracteriza-se como principal fonte de pesquisa e de investigação, e apresenta diferentes natureza como, por exemplo: documentos oficiais; reportagens de jornal; cartas; contratos; diários; filmes; fotografias; gravações; desenhos técnicos; relatórios; portarias, entre outros que, de modo periódico, serão selecionados para o entendimento dos aportes teóricos e das constatações acerca da política de EdoC desenvolvida pela Seduc – PI (Fonseca, 2002).

Em complemento e tencionando compreender a totalidade do objeto de pesquisa, a pesquisa de campo em educação ganha espaço no que se refere à busca de dados diretamente com os participantes do estudo, pois “[...] o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (Gonsalves, 2001, p. 67).

Desse modo, o objeto de pesquisa é abordado em seu contexto próprio, de modo que a coleta dos dados é feita sob as condições naturais em que os fenômenos ocorrem, observados de forma direta, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador, guiando-se desde uma compreensão descritiva a aprofundamentos mais analíticos, com vistas à compreensão do fenômeno, com o intuito de promover uma aproximação com ele, por intermédio de técnicas que facilitem essa busca (Severino, 2007).

Destaca-se para tal a aplicação de entrevistas do tipo semiestruturada. Esse dispositivo tem como característica a elaboração de roteiros de perguntas de modo preliminar, com o objetivo principal de guiar as indagações e a conversação com os sujeitos, embora sua grande ênfase seja a abertura dada para complementação das perguntas. Por cúmulo, a entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa auxilia na compreensão mais ampla do fenômeno estudado, facultando maior clareza e significado aos acontecimentos.

Logo, é possível caracterizar a entrevista semiestruturada como uma técnica ampla que não se limita à aplicação de questões previamente e ao registro das respostas de modo mecânico. Ao contrário: essa busca almeja evidenciar informações subjetivas para o melhor atendimento dos objetivos do estudo, permitindo o emergir de informações de forma mais espontânea, e o não condicionamento das respostas a uma padronização de alternativas preestabelecidas (Manzini, 1990, 1991).

Partindo dos objetivos propostos nesta investigação, elaboraram-se e experimentaram-se os roteiros de entrevista a serem aplicados, de modo que pudessem, com base em diversas questões, provocar os participantes a revelarem com profundidade os diferentes fatores e as questões relacionadas à temática e ao fenômeno investigado, conforme apresentado nos Apêndices A e B.

Designaram-se como campo empírico e sujeitos desta pesquisa o estado do Piauí, por intermédio do trabalho realizado pela Seduc – PI, e os colaboradores da referida secretaria que estão diretamente ligados com a política de EdoC, bem como representantes dos movimentos sociais e sindicais militantes da EdoC.

Selecionaram-se como colaboradores desta pesquisa três participantes do quadro funcional da Seduc – PI que atuaram ou estão atuando na Coordenação de EdoC; além de três representantes dos principais Movimentos da EdoC no Piauí, quais sejam o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST/PI) e a Associação das Escolas Família Agrícola (AEFAPI), escolhidos aleatoriamente para representar cada instituição.

Os entrevistados foram contactados de maneira prévia, por meio de visitas à Seduc – PI e de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*, oportunidade em que lhes foi apresentada a pesquisa e os objetivos dela. As entrevistas foram realizadas entre dezembro de 2024 a fevereiro de 2025, via plataforma *Google Meet*, com a gravação consensual dos participantes, que foram nomeados como Participante “A”, da SEDUC; Participante “B”, da SEDUC e “Representante do MST”, com vistas a preservar o anonimato e diferenciar as falas transcritas de modo fidedigno, com base nas gravações realizadas.

Sobreleva-se que tanto o pesquisador quanto os participantes preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme modelo constante no Apêndice C, em cumprimento às conformidades éticas da pesquisa científica. No que se refere a análise interpretativa dos dados desta pesquisa, levando-se em consideração a articulação entre o apanhado bibliográfico, a análise documental e os dados produzidos por meio das entrevistas, concorda-se com Minayo (2014) que é fundamental o estabelecimento de três intentos complementares, no que alude à compreensão geral das informações coletadas: a afirmação ou negação dos pressupostos apontados no âmbito dos questionamentos da pesquisa e a receptividade de novos conhecimentos, revelados no decorrer da investigação do fenômeno em evidência.

Nesse sentido, o processo de tratamento dos dados dividiu-se em dois momentos fundamentais: o primeiro consistiu na organização geral dos dados produzidos em partes, de modo que fosse possível perceber associação, tendências e contextos de análises e categorias relevantes; no segundo momento, avaliaram-se tais associações, contextos e tendências de forma mais abstrata, à luz das discussões teóricas construídas no âmbito da pesquisa.

Ressalta-se que todos os instrumentos de produção de análise dos dados foram fundamentais para a compilação e a interpretação dos dados produzidos como resultados desta pesquisa, tendo a de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), como fundamental nesse processo, porquanto o tratamento dos dados se deu de modo aprofundado e consistente, pois nesta perspectiva de apreciação do campo empírico, realiza-se uma análise limitada apenas às informações dadas, *a priori*, de forma imediata.

Caracterizada como um conjunto de técnicas aplicadas para a análise de documentos com o intuito de abordar os principais temas ou os conceitos apresentados, a análise de conteúdo exige do pesquisador um movimento constante de consulta entre o documento explorado e suas anotações, visando à construção das unidades de sentido que auxiliarão o pesquisador na busca das informações presentes no texto e nos dados coletados (Bardin, 2016).

Essa análise é realizada com base em três etapas básicas, a saber: pré-análise, ou seja, trata-se de um exame prévio e a organização do material, por meio de uma leitura flutuante e da seleção das principais informações; exploração do material, quando o pesquisador realiza a categorização e a organização das principais unidades e dos conceitos; tratamento dos resultados obtidos e interpretação, realizada por meio da inferência, com base nos dados selecionados após as etapas anteriores (Bardin, 2016).

Nessa perspectiva, é imprescindível considerar a totalidade do texto, com o objetivo de identificar frequências ou ausências de categorias, mediante critérios previamente estabelecidos, de modo que o pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas “[...] inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida [...]” (Oliveira *et al.*, 2003, p. 04).

Em face dessa compreensão, procede-se conforme orienta Mills (2009, p. 21), quando descreve o “Artesanato Intelectual”. Nessa direção, é fundamental que o

pesquisador tenha o cuidado de analisar e conduzir a pesquisa de modo a “[...] examiná-la e interpretá-la continuamente” (Mills, 2009, p. 22).

Portanto, é necessário perceber a pesquisa como a elaboração de uma verdadeira obra de artesanato cuja essência é elaborada pelo pesquisador que está imbricado diretamente com os “produtos intelectuais” que pode abordar. Tal entendimento contrapõe-se ao que Mills (2009) define como *intelectual político*, o qual adota como postura a capacidade de compreender diferentes espaços sem ter a capacidade de modificá-los, julgar sem a capacidade de impor julgamento ou até mesmo exigir sem competência para sustentar suas exigências.

Um verdadeiro artesão intelectual tem a proeza de levantar tais questões e sustentá-las de modo coerente ao que afirma, sendo capaz de julgar, exigir, conhecer, entre outras virtudes, de modo a dar conta das repercussões de seus feitos (Mills, 2009).

Por meio dos dados e das informações coletadas, tendo em vista o enfoque metodológico apresentado, busca-se superar e “[...] evitar uma mera busca de uma realidade subjacente [...]” (Rocha; Deusdará, 2005, p. 315). Nesse ensejo, reputa-se relevante problematizar as informações em comparativo entre os saberes do pesquisador e aqueles produzidos por meio dos dados fornecidos pelas informações coletadas, procurando, mediante um olhar clínico e investigativo, identificar as nuances presentes por trás dos discursos e das constatações, articulando “[...] linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto ideológico [...]” (Rocha; Deusdará, 2005, p. 308).

2. ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICA EDUCACIONAL: NOTAS CONCEITUAIS DO MODELO BRASILEIRO

O debate acerca da definição e conceito de Estado e Políticas Públicas tem sido cada vez mais constante nas diferentes áreas de estudo e pesquisa, principalmente dos ramos da Filosofia Política e Ciências Políticas. No entanto, essa discussão não tem se limitado a ambas as áreas específicas da política, ganhando também destaque na área da Educação, principalmente quando voltamos os olhares ao papel do Estado, no que se refere à criação, implementação e manutenção das Políticas Educacionais a partir das demandas e mobilizações dos interlocutores sociais, com destaque àquelas direcionadas aos sistemas do ensino público em seus diferentes níveis e modalidades.

Nesta feita, a Educação do Campo enquanto uma política pública em construção, como pauta de investigação deste trabalho, está diretamente ligada com os aspectos que estabelecem a ação e o papel do Estado na relação direta entre os movimentos sociais do campo e as lutas articuladas em suas ações, de modo que o Estado desempenha diretamente um papel na formação da sociedade brasileira, na questão agrária e nos aspectos em torno da Educação do Campo e seus espaços de disputa.

De modo introdutório, se faz necessário retomar conceitos e definições destes ideais. Há diferentes modos pelos quais podemos compreender a função e a organização do Estado ao longo da história desde o seu nascimento, observando as influências e os protagonistas em cada sociedade desde a antiguidade. Nesta pesquisa, em síntese das concepções históricas e filosóficas sobre a origem do estado, partimos da compreensão que Estado é

[...] aparelho político (instituições governamentais e funcionalismo público) que governa um dado território, cuja autoridade assenta na lei e na capacidade para usar a força. [...] O aparecimento do Estado marca uma transição-chave na história da humanidade, na medida em que a centralização do poder político, que a formação de um Estado implica, introduz novas dinâmicas nos processos de mudança social (Giddens, 2004, p. 691).

Nessa perspectiva, entendemos que o Estado desempenha uma função de domínio legítimo sob um território e sua população, desenvolvendo uma política de

regulação e poder que organiza a sociedade mediante um contrato de direitos e deveres entre o povo e suas diferentes instâncias por meio dos organismos e instituições públicas, sendo detentor do poder de criar e executar leis que o tornam autoridade política.

Ressaltamos, que partindo de um entendimento marxista o Estado se apresentou com uma instituição que representava os interesses, enquanto ferramenta de poder, das classes mais favorecidas - desde a oligarquia à burguesia - tendo seu surgimento a partir da propriedade privada e, portanto, das contradições e lutas de classes que por ela são geradas (Engels, 2012). No entanto, de uma ótica mais idealista, Bobbio (2000) afirma que nas sociedades democráticas o Estado se apresenta como um instrumento que representa a coletividade e a sociedade civil de modo geral, garantindo assim seus direitos básicos para o exercício da cidadania e o cumprimento de seus deveres enquanto sociedade.

Deste modo, compreendemos que o Estado é fruto das relações estabelecidas socialmente, e que embora apresente ideias de representatividade coletiva e respeito ao todo social a partir da conciliação de classes, é uma instituição que em sua essência garante e protege as classes mais favorecidas e a propriedade privada, fazendo com que uma minoria social seja detentora do poder econômico e por consequência do poder político, legitimado pela própria estrutura denominada “Estado”, como aponta Weber (2001), ao definir que a organização do mesmo se dá através de uma estrutura administrativa (burocracia) que tem o objetivo de garantir a prestação do serviço público, através do monopólio da força, de modo que ela “[...] força o indivíduo, à medida que este esteja envolvido nos sistemas de relações de mercado, a se conformar às regras de comportamentos capitalistas”(p. 48).

Assim, o Estado além de ter um poder fundamental no que se refere a produção das classes sociais e a disputa entre as mesmas por meio da repressão e da força física, ele desempenha ainda um papel crucial de aspecto ideológico, no qual o domínio e a perpetuação de direitos para determinada classe se dá no discurso do “todo social” (Rocha, 2013).

É neste contexto que concordamos com Gramsci (1988) a partir de sua ideia sobre “Estado ampliado”, em que o caráter de poder e repressão do Estado permanece conforme vimos apresentando, mas ao examinar a superestrutura Gramsci (1988) define duas esferas de representatividade que figuram a disputa de

classes, em que se materializa a correlação de forças no âmbito desta configuração, através da “sociedade civil” e a “sociedade política”.

A sociedade política é aquela que detém o conjunto de aparelhos necessários para que a classe dominante (hegemônica) possa exercer e manter-se à frente do poder de acordo com os seus interesses. Contudo, a sociedade civil representa uma categoria composta pelo conjunto das representações dos diferentes grupos sociais e de suas ideologias próprias (contra-hegemônicas). Assim, de modo autônomo estas duas categorias apresentam diferentes funções e articulações no Estado em disputa, de modo que exercem as relações de poder em contraposição aos aparelhos de controle do estado (Molina e Sá, 2012).

Partindo deste entendimento, Gramsci (1988) aponta para disputa constante destas duas esferas no âmbito da superestrutura, no qual de um lado a classe dominante exerce o poder sobre os dominados por meio dos aparelhos ideológicos do estado, e a classe trabalhadora (dominada) organiza-se de forma reacionária, a partir de seus valores, ideologias, mobilizações e resistência, a partir de uma contra-hegemonia capaz de contrapor o projeto dominante, contando assim diretamente com o reforço da então apresentada “sociedade política” através dos consensos e defesa de outros projetos que possam fortalecer a contra-hegemonia dentro da própria estrutura do Estado (Rocha, 2013).

Desse modo, o Estado se configura em diferentes formas de organização política, o que determina sua composição de governo perante cada realidade. No caso do estado brasileiro, contexto no qual se insere este estudo, há uma organização política em que o Estado se caracteriza como uma República. Nesta perspectiva, os poderes são divididos em diferentes instâncias que recebem prerrogativas funcionais específicas, a fim de compartilhar a autoridade e evitar a concentração de poder na figura de um único governante ou grupo e promovendo uma distribuição de poder mais congruente.

Outra questão a ser considerada na organização do Estado brasileiro, é que este se caracteriza como uma república baseada em princípios da Democracia, entendida “[...] como governo que se exerce pelos cidadãos, diretamente ou através de seus representantes [...]” (Schwartzman, 2009, p. 2).

Bobbio (1986, p. 18) caracteriza tal forma de governo, “[...] como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais procedimentos.”

Boaventura (2002) divide dois momentos que representam a Democracia no século XX: o primeiro é que na primeira metade do século a democracia é desejada pela sociedade como forma de governo, considerando seus resultados positivos se comparada com outras experiências mundiais. No entanto, na segunda metade, as condições estruturais deste tipo de governo favoreciam formas de atender os interesses do capitalismo, motivo pelo qual este modelo passa a ser ainda mais influenciado e adotado nas mais diferentes nações do planeta em uma acelerada corrida do imperialismo capitalista.

A partir deste entendimento, definiu - se diferentes formas de democracia, a saber: Democracia Direta/Pura e a Democracia Representativa, sendo esta última o modelo adotado na realidade brasileira atualmente, que consiste na eleição direta de representantes do povo mediante as decisões que são tomadas em seu nome. Este entendimento é fundamental, visto que apesar das contradições, este modelo de organização e governo do Estado têm promovido o alargamento do número de indivíduos que passam a ter direitos e influência direta nos rumos da sociedade em que está inserido.

Assim, a participação neste movimento político, é fundamental para tomada de decisões e reivindicações de direitos que resultam em leis, sendo estas garantidas pelo Estado por meio da elaboração e implementação de Políticas Públicas.

Compreendemos por Política Pública o conjunto de decisões que resultam em ações, projetos e programas que são desenvolvidos pelos governos, sejam estes nacional, estadual ou municipal, com o intuito de promover a garantia de determinado direito reclamado por um grupo ou segmento da sociedade. Em suma, as políticas públicas buscam garantir determinado direito, assistência ou prestação de serviços à população necessitada e reclamante dele.

Nesse sentido, podemos conceber as políticas públicas como o “Estado em Ação”, implementando projetos e programas de governo, ações específicas voltadas para determinados setores da sociedade (Gobert, Muller, 1987). Esse entendimento nos ajuda a superar a ideia de que políticas públicas se limitam a ser como política de

estado, uma vez que para sua projeção, implementação e manutenção, há o envolvimento de diferentes órgãos, agentes e entidades públicas para garantia da efetivação da política definida. Estas políticas, se caracterizam como a forma que os governos democráticos materializam seus propósitos e suas perspectivas eleitorais em ações que resultam em mudanças no mundo real, como um fruto das lutas e embates travados pela luta de classes.

No seio da discussão das políticas públicas, outro conceito entra em discussão, o das “Políticas Sociais”. Este segmento surge no século XIX em meio aos movimentos populares, voltadas ao intermédio dos conflitos entre capital e trabalho em meio à sociedade capitalista. De modo geral destacamos estas políticas sociais, como ações que determinam o grau de proteção do Estado, principalmente no que se refere à redistribuição de benefícios sociais, visando reparar as desigualdades promovidas pela estrutura do modelo socioeconômico e promover a manutenção das relações sociais.

As discussões sobre políticas públicas têm ganhado destaque e amplitude mediante os avanços da realidade democrática nos diferentes territórios mundiais, reverenciada pelos arranjos institucionais a fim de promover a conformação social mediante a realidade dos fatos, o que tem sido uma ferramenta essencial para “governabilidade”.

Governabilidade é definida segundo Oliveira (2010, p. 02) como “[...]as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis”, ou seja, são estas condições que somadas as atitudes dos governos em tomada de decisões, que basicamente constituem as políticas públicas. Assim entendemos que através destas decisões é que os governos elaboram seus projetos, programas e organizam suas ações de modo a promover mudanças e resultados almejados na sociedade.

Azevedo (2003, p. 38) destaca que política pública “[...] é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Em outras palavras, é responsabilidade exclusiva do Estado, através de seu governo, elaborar, implementar, manter e fiscalizar as políticas públicas em que o povo tem papel fundamental, não nas ações antes mencionadas, mas como agentes de direito que têm a capacidade de se organizarem socialmente para reivindicá-las, isto é, usam de estratégias políticas para pressionar o governo com o objetivo de que as políticas públicas sejam tomadas em seu favor.

Este mesmo autor destaca ainda, que as políticas públicas possuem diferentes características que as diferem, havendo assim no mínimo três distinções e conceitos que dividem os tipos de políticas públicas. O primeiro tipo se refere às *Políticas Redistributivas*, voltadas principalmente para a redistribuição de renda na forma de serviços públicos, financiamentos, programas e recursos a fim de diminuir as desigualdades sociais e elevar os índices de justiça social (Azevedo, 2003).

O segundo tipo, se refere às *Políticas Distributivas*, caracterizada como ações regulares dos governos a partir da oferta de serviços públicos e equipamentos de acordo com as demandas sociais e tensionamento com os grupos sociais interessados que cobram tais medidas. Por fim, e não menos importante, o autor aponta para as *Políticas Regulatórias*, que são fundamentais para o estabelecimento das anteriores. Definimos as *Políticas Regulatórias* como aquelas que estão relacionadas com a elaboração de leis que irão validar ou não o cumprimento das políticas redistributivas e distributivas.

Nesse sentido, apesar de esta última não ser tão acompanhada pelos setores da sociedade que costumam reivindicar seus direitos, ela é imprescindível, pois é através dela que há ou não a liberação os recursos públicos para a criação e implementação das anteriores, pois enquanto a lei não é criada e aprovada não é possível haver a materialidade dos bens e serviços públicos que atendem diariamente a população (Azevedo, 2003).

Isto posto, destaca-se que no bojo das Políticas Públicas um elemento fundamental que converge com os fins deste estudo, de modo a fomentar a discussão aqui proposta, que são as Políticas Educacionais. Partindo do entendimento que Política Pública é definida como ações tomadas pelo Estado em determinado segmento social, destacamos as Políticas Educacionais como as ações tomadas pelo Estado em atendimento às demandas e necessidades próprias da Educação.

Vale ressaltar, que as políticas relacionadas à Educação se referem à Educação Escolar, isto é, as Políticas Educacionais estão voltadas, em sua essência, às questões do âmbito escolar. Este esclarecimento é fundamental para compreendermos a dimensão dos aspectos que se encontram no meandro destas políticas, visto que, a Educação, em seu sentido amplo, não se limita apenas ao espaço escolar, pois tudo que se aprende socialmente nas relações, ações e espaços

– igreja, trabalho, rua, teatro etc. – faz parte do processo de ensino-aprendizagem que atravessam a formação do ser humano.

Segundo (Oliveira, 2010, p. 6), a Política Educacional está bem definida dentro dos aspectos da educação escolar, que é demarcada dentro de um sistema organizado que é fruto de políticas públicas. Assim, há um ambiente de relações próprias deste espaço, que é

[...] a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas).

Isto posto, compreendemos que as Políticas públicas Educacionais estão sob o poder decisório do governo (Estado) e incidem diretamente no ambiente escolar e nas relações nela estabelecidas, principalmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente na formação do público atendido, desde a infraestrutura e instalações prediais, à valorização dos profissionais, gestão escolar, currículo, práticas, matrizes pedagógicas, dentre outras questões que são contempladas através de tais políticas.

As políticas educacionais enquanto contexto estratégico no processo de formação e manutenção das relações sociais, não se limita aos organismos estatais, apresentando-se em diferentes configurações nas diferentes concepções de Estado em diferentes sociedades. Portanto, considerando a realidade em que esta investigação se desdobra e o cenário nacional brasileiro, partimos do entendimento da Política Educacional, em contexto amplo de um estado capitalista.

O modelo de escola que conhecemos atualmente é recente, com pouco mais de um século e meio, uma escola que proporciona processos de ensino-aprendizagem para os diferentes grupos sociais e garante a reprodução da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos, surge com a premissa de capacitar minimamente e tecnicamente as massas para atuarem como mão de obra no mercado de trabalho e manter o controle ideológico da mesma, uma vez que se expandia a industrialização e os modos de acumulação capitalista (Oliveira, 2010).

Partindo desse entendimento, compreendemos que a escola moderna desde sua origem se apresenta em um cenário contraditório, por um lado um espaço de

formação crítica, de superação, criação, *práxis* etc. Por outro lado, espaço de reprodução e controle ideológico de massas (Bourdieu, 2001).

Nesta perspectiva adversa, ao longo dos anos esta instituição tem se adaptado mediante as demandas políticas, sociais e econômicas de cada contexto para assim permanecer como um dos espaços de mediação e conformação das massas através de sua formação – o que não significa que práticas e sujeitos têm atuado na desconstrução deste modelo de escola, prova disso é o objeto deste estudo que vai na contramão desta compreensão.

Assim, alguns marcos históricos no Brasil apontam diretamente para os aspectos até aqui abordados, de modo que em cada período da sociedade brasileira houve tensionamentos que marcaram a relação entre o Estado e a Sociedade Civil, principalmente no que se refere às lutas em torno do direito à educação, contribuindo para a construção da sociedade e identidade da educação nacional em cada período.

Entre as décadas de 1930 e 1960 a Educação que até então não aparecia como central nos debates sociais, começa a surgir como preocupação nacional em virtude do processo de urbanização e desenvolvimento das forças produtivas neste período. Nesse contexto, o Brasil encontrava-se em um processo de desenvolvimento industrial e social, marcado pela urbanização e de contraditórios “avanços” e possibilidades (disputas e tensões) políticas, sociais e econômicas.

O movimento por educação passa a contar com a atuação de intelectuais (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), Movimento estudantil, Associação de professores, movimentos pela Educação Popular, bem como a Campanha em Defesa da Escola Pública, através de instituições como Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES, Central Única dos Trabalhadores - CUT, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação CNTE, dentre outras entidades imbuídas do propósito de defesa da escola pública e da educação como instrumento de promoção da cidadania, redução das desigualdades e consolidação do desenvolvimento social e econômico do país.

No entanto, esta crescente foi estrategicamente silenciada pela ditadura militar, que dificultava a mobilização social e a participação dos cidadãos em movimentos políticos. Os anos 1970 deixaram tristes registros na história brasileira, como, prisões e perseguições políticas, arrocho salarial, tecnocracia estatal no planejamento,

promovendo um desmonte e conseqüente retrocesso dos avanços conquistados ainda de forma tímida.

Entretanto, esta ofensiva não foi suficiente para sufocar os movimentos que de forma articulada conseguiam resistir em meio ao cenário das perseguições e foram fundamentais no processo de reabertura política da república brasileira, período que se iniciou a partir da promulgação da Constituição de 1988, marcado pela ascendência de uma série de movimentos e organizações sociais que surgiram com o intuito de reivindicar direitos e promover mudanças políticas, econômicas, e culturais que haviam sido momentaneamente barradas, em áreas como meio ambiente, direitos humanos, saúde, educação, entre outras.

Com o advento da Globalização, entendida aqui como o alinhamento da agenda econômica dos países sob o controle das potências mundiais que dominam o mercado internacional, houveram numerosas mudanças que promoveram o avanço na sociedade nos seus mais variados aspectos, mas também houve uma unificação do mundo na dinâmica produtiva capitalista, que tem acentuado cada vez mais os níveis das desigualdades sociais, das relações de trabalho e devastação da natureza, alterando o desenho político e econômico do mundo, exigindo a incorporação de novos mecanismos à Educação em uma acelerada política de dominação neoliberal (Oliveira, 2007).

O Neoliberalismo é uma corrente político-econômica derivada do Liberalismo, na qual é baseada a intervenção mínima do estado sob as relações econômicas, permitindo que grandes grupos e banqueiros investissem seus bens e dominassem as relações de produção, trabalho e exploração, cabendo ao Estado intervir,

[...]em políticas de garantias sociais, mediante direitos nos campos da seguridade social, saúde, educação, trabalho etc., financiadas pela tributação das elites econômicas. Por elas, os grupos de trabalhadores nesses territórios tiveram uma sensação de “bem-estar”, o que, em certa medida, contribuiu para arrefecer a organização e a luta sindical e partidária (Oliveira, 2007, p. 8).

A ação direta do neoliberalismo no Estado limitou sua ação à garantia dos direitos individuais, como o da propriedade privada, atribuindo ao Estado o papel de promotor das condições da competitividade individual e apontando os riscos da intervenção do mesmo nas demais esferas sociais, garantindo principalmente as

facilidades para o manejo das verbas para os setores produtivos e industriais – quase que de forma exclusiva – promovendo grandes impactos nas políticas sociais que se encontraram sem recursos de financiamento para sua efetivação, o que refletiu diretamente nas políticas educacionais e conseqüentemente, culpabilizando o estado por sua ineficiência.

De acordo com Gentili (1998), o processo de manifestação prática do neoliberalismo na América Latina logrou êxito nos anos 1980, a partir da introdução de massivas reformas que tinham como pano de fundo a chamada “crise da dívida”, em que de forma homogênea os países passaram por um rigoroso processo de ajuste econômico. Desse modo, o neoliberalismo tem se apresentando como

a nova fase de reorganização econômica, política e ideológica dos processos de acumulação e desenvolvimento capitalista por meio da ação do Estado, objetivando superar mais uma das crises decorrentes da agudização das suas inúmeras contradições (Santos, 2024, p. 63)

Nessa perspectiva, na concepção neoliberal, que pode ser resumida na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado”, que tem promovido diversas mudanças nos diferentes segmentos da sociedade, o estado deve desburocratizar sua atuação e promover as condições positivas para livre competição de mercado e incentivo aos setores privados, é que podemos depreender as atuais diretrizes da administração pública e de seus setores – conseqüentemente a Educação como setor estratégico.

Este modelo de sociedade, guiado pela lei de mercado e competitividade, acentuou ainda mais os níveis de desigualdades nos países latino-americanos, sobretudo no Brasil com o aumento dos índices de pobreza dos governos antipopulares, gerando assim expectativas no meio social por mudanças e transformação do modelo em vigência. Assim, após a derrota do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia - PSDB) e a eleição de Luis Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT) no ano de 2003 estabeleceu como prioridade as políticas sociais de enfrentamento à pobreza, recuperando o papel do Estado como indutor do crescimento econômico (Sader, 2008).

Assim, entre os anos de 2003 e 2016 período em que Lula e Dilma Rousseff, ambos do PT, estiveram à frente do executivo nacional, numerosas foram as conquistas no âmbito das políticas públicas que influenciaram diretamente a educação, pois desenvolveram ações mais inclusivas de acesso e permanência escolar, principalmente para parcelas desfavorecidas da população.

As iniciativas como, como por exemplo o Programa Bolsa Família (PBF), com suas condicionalidades (garantindo a frequência escolar de crianças e adolescentes mais pobres); o Programa Mais Educação (PME), com ampliação da jornada diária escolar dos/as estudantes; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), para tratar dos assuntos referentes às políticas de diversidade e inclusão; a ampliação da obrigatoriedade escolar de 4 a 17 anos – Emenda Constitucional no 59, de 11 de novembro de 2009, foram fundamentais na transformação do cenário educacional brasileiro.

Estas medidas foram essenciais na diminuição dos índices de pobreza e analfabetismo no Brasil, principalmente com a abertura de novos postos de trabalho formal, garantindo uma renda mínima aos trabalhadores e aquecendo o mercado de trabalho, promovendo de forma acelerada o crescimento econômico, a garantia dos direitos sociais e configurando um modelo desenvolvimento articulado com a políticas sociais redistributivas e promovendo a ascensão econômica e social de milhões de cidadãos.

No que se refere a educação, conquistas importantes marcaram este período, como a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas “Compromisso todos pela Educação”, estabelecendo um novo regime de colaboração que promoveu a repartição de competências e responsabilidades entre os entes federados, a criação do Fundeb, por meio da Emenda Constitucional no 53, de 19 de dezembro de 2006, regulamentado pela Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, a valorização dos/as profissionais da Educação Básica com a instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, expansão das instituições públicas, da criação de novas universidades, ampliação dos cursos e da infraestrutura das já existentes e o grande número de Institutos Federais, às Conferências Nacionais de Educação, onde a partir do Documento Final da Conae 2010 houve a elaboração do Projeto de Lei que deu origem ao PNE (2014-2024), a

criação de condições institucionais para a efetiva participação dos movimentos sociais, sendo um desses espaços a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada no início de 2004 no interior do MEC.

Tais ações foram fundamentais para impulsionar políticas mais inclusivas e diversas na área da Educação, o que permitiu o acesso e a permanência de populações historicamente marginalizadas do processo educacional brasileiro, como as populações pobres, camponesas, negras, indígenas, pessoas com deficiência, jovens e adultos, entre outros.

Contudo, mudanças bruscas ocorreram no cenário político brasileiro a partir do golpe parlamentar que resultou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, demarcando claramente o direcionamento e o retorno do governo antipopular e neoliberal dos governos Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDB) entre 2016 e 2018 e Jair Bolsonaro (ex-Partido Social Liberal – PSL) nos anos de 2019 a 2022.

A articulação de políticas e ações retrógradas, marcada pela desconstrução de direitos historicamente conquistados, reordenaram a organização da educação brasileira, como por exemplo a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, conhecida como a Emenda do Teto de Gastos Públicos.

Destacamos ainda, a composição do Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste - FNE, por meio de Portaria, com a exclusão da representatividade popular de mais de dez entidades e ampliação da participação de órgãos ligados diretamente ao governo e, conseqüentemente, a implementação de medidas sem debate com a sociedade e comunidade acadêmica e escolar tal como a Reforma do Ensino Médio – Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016 e Lei no 13.415/2017 que traz acentuadas mudanças na carga-horária de disciplinas fundamentais no processo formativa, altera aspectos essenciais da matriz curricular por meio de itinerários formativos por vezes incompatíveis com a realidade dos alunos -, a consolidação de políticas com acentuado peso nos processos de avaliação em larga escala e *accountability* que teriam debilitado o contexto escolar e as relações estabelecidas neste.

O crescimento dos movimentos de nova direita como a chamada Ideologia de Gênero, Escola sem Partido e a Militarização das Escolas, foram pautas orientadoras

do governo Bolsonaro no contexto escolar, assim como o *homeschooling*, a extinção de espaços institucionais como a SECADI, a partir do Decreto nº 9.465/2019 que a substituiu pelas Secretarias da Alfabetização e das Modalidades Especiais de Educação, banalizando e apagando a memória histórica dos sujeitos para os quais as ações e os programas destinavam-se, os congelamentos e os cortes orçamentários na área da educação, entre outros, redesenhando o quadro de atrasos da educação brasileira.

No que se refere ao cenário da política de Educação do Campo, podemos evidenciar as pressões impostas ao PRONERA a partir da vinculação do INCRA ao Ministério da Agricultura, Pecuária e do Abastecimento (MAPA), principalmente da Secretaria de Política Fundiária, quanto ao Decreto nº 10.250/2020 que excluía de modo indistinto a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania da estrutura regimental do INCRA, com o intuito de dissolver e extinguir o PRONERA, assim como cortes exorbitantes no orçamento do Programa, ação que foi enfrentada de pronto através da mobilização do FONEC e com êxito conseguiu reverter esta ação intencional de desmonte.

Atualmente, em um cenário de reconstrução social e política a partir da reeleição do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) no ano de 2022, em que são empreendidos esforços para a reconstrução da política de Educação do Campo, como a reconstrução da SECADI e o lançamento da nova Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Novo Pronacampo – Portaria Nº538/2025), ainda é perceptível o reflexo nas políticas educacionais brasileiras, do entendimento supracitado, de modo que hoje no Brasil, a educação é vista como um mercado competitivo entre os Sistemas e Instituições, fenômeno conhecido como mercantilização da educação. Em consequência disso, há hoje índices alarmantes no que se refere à elevação das desigualdades sociais, exclusão, marginalização etc.

São exemplos desta postura, a descentralização da autonomia das escolas, livre escolha das escolas por parte dos pais (cada público em específico tem sua própria escola), volumoso número de avaliações de rendimento e prestação de contas, terceirização e privatização da gestão escolar e da prestação de alguns serviços, dentre outras posturas que sorrateiramente se inserem e dominam o ambiente escolar com tom de “normalidade” (Adrião, 2018).

Estes aspectos que até aqui têm sido discutidos nestas seções iniciais, resumem a realidade do Brasil, tanto no que se refere à forma de organização e governo, eventualmente suas políticas públicas, programas e projetos, quanto ao que este estudo se propõe de modo mais específico que são as políticas educacionais.

É fato, que hoje os aspectos neoliberais e a hegemonia capitalista têm dominado o cenário mundial e, conseqüentemente o Brasil tem se adequado a estes modelos, aplicando a lógica de mercado em diferentes setores da administração pública, entre eles a Educação. O processo de mercantilização da educação, tem atualmente promovido uma crescente nos níveis de competição das instituições escolares, em que o foco deixa de ser o processo de ensino-aprendizagem de modo significativo, dando lugar à disputa de posição nos *rankings* das volumosas avaliações em larga escala que tem imperado na competitividade entre os sistemas educacionais brasileiros, sob o discurso de “Encorajamento de Mercado” a partir da descentralização do poder do Estado.

Segundo Barroso (2005), o “Encorajamento de Mercado” que está por trás dos discursos dos defensores do neoliberalismo, sobretudo no contexto da educação, consiste

[...] na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização (Barroso, 2005, p. 741).

Nesse cenário, são criados os mercados educativos que se encontram em crescente na realidade brasileira, em que as relações entre alunos, família e escola é entendida como serviços oferecidos à clientes, que estão à disposição para serem negociados, de forma desigual na maioria das vezes. Assim este mercado é estabelecido a partir de diferentes possibilidades, a partir da privatização total ou parcial da gestão escolar, aplicação de dinheiro público através de *vouchers*, competições acirradas em busca de premiações e reconhecimento dos estabelecimentos escolares e conseqüentemente do seu corpo de funcionários em um sistema de *rankeamento* promovendo um “[...] efeito perverso sobre a motivação dos alunos, reduzindo o ensino à fabricação sem alegria, sem envolvimento pessoal,

de um capital humano eficiente [...]” à serviço do mercado capitalista (Laval, 2019, p. 213).

Estas estratégias e posturas inviabilizam e impactam as políticas educacionais de modo geral, não obstante, o campesinato brasileiro tem sido afetado pelos reflexos, e até mesmo pela ação direta, da ofensiva capitalista encorpada no discurso neoliberal. Historicamente, a população que vive e trabalha diretamente no campo tem sido afetada pela negação de seus direitos sociais básicos tais como, saúde, educação, trabalho, dentre outras; o que revela o não pertencimento ou o não acesso dos camponeses às políticas públicas que estejam relacionadas a estes direitos.

Esta realidade tem impulsionado a mobilização organizada dos camponeses ao longo dos anos, através dos movimentos sociais que lutam por se fazer cumprir aquilo que lhes é de direito, tendo no movimento por uma Educação do Campo um ápice da luta dos camponeses, não somente pela educação, mas uma luta que na sua origem

[...] significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida (Molina, 2015, p. 381).

Partir desta compreensão é fundamental, tendo em vista que é impossível separar a Educação do Campo da realidade que a contém, dos sujeitos que a ela pertence e da contradição fundamental entre capital e trabalho (Caldart, 2015).

Os movimentos sociais do campo em sua totalidade têm somado esforços importantes, que resultaram ao longo dos anos em conquistas importantes, que permitiram outro olhar para o campo brasileiro, superando a ideia de um contexto atrasado e sem perspectiva. Algumas das políticas mais importantes, podemos destacar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, criado por meio da Portaria N°10/98 no âmbito do Ministério Extraordinário de Política Fundiária em resposta aos movimentos pelo direito à educação com qualidade social.

Podemos destacar ainda como ação importante, o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, que tem como objetivo

apoiar técnica e financeiramente os” Estados, Distrito Federal e Municípios na implementação da política de educação do campo, buscando ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, formação inicial e continuada de professores; produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, e todas as etapas e modalidades de ensino. (Brasil/MEC, 2013).

Para além destas, outras ações foram fundamentais para o processo de instituição da Educação do Campo a partir da mobilização, resistência e luta dos movimentos organizados do campo. No entanto, a ideia que muito precisamos ainda lutar, resistir e avançar, diante de um conjunto de políticas ameaçam a educação pública no Brasil, sendo a Educação do Campo igualmente ameaçada, tendo em vista que estas tem pautado seu escopo no tripé: padronização, meritocracia e avaliação.

A definição destes parâmetros é parte de um projeto que cria condições para a promoção da privatização das escolas públicas que fiquem aquém dos padrões estabelecidos, proporcionando o controle ideológico sobre o que se ensina e o que se aprende na escola, pois o estabelecimento de metas sem que as condições para tais sejam ofertadas, reforça a ideia de que a educação pública é ineficiente e incapaz, junto ao discurso que a privatização promoveria melhores resultados (Molina, 2015).

O discurso destas políticas são ainda mais perigosos quando pensamos na Educação do Campo, pois como afirma Mônica Molina (2015, p. 384),

[...] processos de ensino- aprendizagem baseados na meritocracia escondem, no esforço pessoal, as desigualdades no trajeto, sem discutir as desigualdades no ponto de partida. Segundo esta lógica, se os sujeitos se esforçam suficientemente, serão bem sucedidos, sendo que este raciocínio considera que aqueles que não forem “bem sucedidos” não se esforçaram suficientemente.

No entanto, sabemos que os fatores internos e externos à escola, são diretamente responsáveis pelas diferenças que especificidades na educação, desconsiderá-los é promover o aprofundamento das desigualdades já presentes. Tais políticas públicas aceleram o processo de fechamento de escolas do campo a partir do argumento de incapacidade diante das exigências, desarticulando uma luta histórica e conquistas memoráveis para a Educação do Campo.

Dessa forma, defendemos a luta articulada, organizada e resistente, para que assim possamos exigir do estado a elaboração, implementação e a execução de políticas específicas que atendam as especificidades e as demandas dos povos do campo, para que assim possamos visualizar a supressão das desigualdades históricas, assegurando que a Educação do Campo mantenha a perspectiva contra-hegemônica mesmo diante das contradições e tensões que marcam as disputas no âmbito da estrutura do Estado.

3. ITINERÁRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E RESISTÊNCIA

Tomando por base o contexto educacional brasileiro, desde suas primeiras formas de organização aos dias atuais, considerando todas as dificuldades, limitações, avanços, retrocessos, desafios e perspectivas, entendemos que este segue em um movimento pendular – idas e vindas. Este movimento, depende diretamente do período histórico e das influências políticas, sociais e econômicas vivenciadas no país, que refletem diretamente nas condições de oferta, acesso, permanência e desenvolvimento da educação nos diferentes sistemas de ensino, sejam eles Federais, Estaduais ou Municipais (Queiroz, 2008).

A educação brasileira caminha a passos curtos para uma educação pública universalizada e de qualidade, com a presença de elementos que marcaram tensões na educação no passado se perpetuam até hoje, resultando em índices ainda alarmantes para o atual contexto nacional.

Algumas modalidades da Educação Básica seguem marginalizadas e carentes de políticas públicas, é o caso da Educação do Campo como já mencionado de modo introdutório por se tratar do objeto deste estudo, que apesar de avanços lentos e graduais conquistados através das lutas e tensões entre o governo e a mobilização das organizações da sociedade civil que se comprometem com uma educação pública, ainda é possível facilmente encontrar barreiras que limitam sua efetivação como direito (Medeiros; *et al*, 2020).

Vendramini (2015) afirma que a educação no meio rural se fez como enredo para sustar a migração dos camponeses em direção às cidades, considerando que a saída destes sujeitos em direção aos centros urbanos poderia acentuar os problemas sociais e sanitários da época. Outro elemento é que esta migração desenfreada, causaria um esvaziamento do campo e conseqüentemente a escassez de mão de obra necessária ao novo modelo agrícola em ascensão, assim houve o oferecimento da educação escolar, que se materializou em conteúdo e estrutura demasiadamente fragilizada.

As escolas funcionavam com o uso de materiais improvisados, equipamentos em condições precárias e com uso comprometido, sem a criação ou desenvolvimento de políticas e programas que de fato fossem voltados para a formação dos sujeitos do

campo para atuação em seu contexto, resumindo-se a ações paliativas e assistencialistas que conformavam de maneira momentânea o trabalhador camponês diante de suas necessidades básicas.

Neste panorama, importa questionar os conceitos de “Educação Rural” e de “Educação do Campo”, não teriam estes o mesmo significado? Não estariam baseados na mesma prática? A resposta é não! De acordo com Santos *et al* (2017) há uma distinção entre estes conceitos e os interesses que se encontram nas entrelinhas de cada uma destas modalidades/movimentos de educação. A Educação Rural surge em um contexto sob influência do capital, de modo que o foco principal não é a evolução e a melhoria das condições de vida do camponês, mas a expansão do capitalismo neste espaço.

As diretrizes educacionais deste modelo estão voltadas à lógica de atendimento das demandas do mercado produtor onde o conjunto de práticas, ações e programas são direcionados à educação escolar dos trabalhadores do campo para favorecer os modos de produção, ou seja, o camponês recebe uma formação educacional que atenda às necessidades e qualificações básicas para sua atuação no mercado de trabalho industrial que se expande cada vez mais no campo. Desse modo, o campesinato recebe uma qualificação técnica e profissional para oferecer sua mão de obra e atender aos interesses dos exploradores do capitalismo e do agronegócio (Bezerra Neto, 2016).

Nesse sentido, a Educação Rural não é percebida como um direito humano básico e social, imprescindível para formação crítica e emancipação dos sujeitos, de modo que estes possam vir a acessar os demais direitos sociais, como defendem os movimentos sociais e as organizações sindicais dos trabalhadores camponeses, como a reforma agrária, acesso à saúde, ao trabalho e melhores condições de vida, revelando que a Educação Rural - que não se limitou ao contexto de 1930 à 1960, mas perdura na nossa atual realidade - tem compromisso firmado apenas com o capital e com os interesses burgueses.

Assim, a falta de compromisso na formação crítico-reflexiva dos camponeses, aponta para um projeto de sociedade previamente estabelecido, em que a população do campo deveria permanecer inerte às condições em que vivem, sendo limitadas de acessarem as políticas, programas e projetos de transformação social, o que

possibilitaria a constante manutenção de mão de obra barata e a vulnerabilidade mediante as forças dominantes.

Neste contexto, as organizações sociais e sindicais de base, junto aos os movimentos camponeses coletivamente organizados que contestavam esta realidade e às condições de vida do povo, refugiam e estimulam àqueles que esperançavam por mudanças e resistiam às diferentes formas de exploração dos trabalhadores camponeses, e através da resistência e da força da coletividade empreenderam o enfrentamento às condições a qual estavam submetidos, caracterizando o campo brasileiro com um espaço de disputa social, cultural, política e ideológica.

3.1 O contexto educacional no/do campo: a correlação de forças antagônicas de projetos em disputa

Considerando os principais desafios e perspectivas que permeiam o processo de construção da Educação do Campo, podemos destacar um constante movimento dialético de forças opostas que disputam projetos de desenvolvimento territoriais e educacionais do campesinato, seja pela dominação política, social e cultural dos seus sujeitos ou pela concentração dos latifúndios de agricultura intensiva em detrimento da agricultura familiar.

Santos & Sapelli (2023, p. 101) afirmam que há de modo bem definido neste contexto “[...] pelo menos dois projetos em disputa: o do Agronegócio, pautado nos interesses do capital, e o da Reforma Agrária Popular, sustentada na produção agroecológica[...]”, de modo que estes dois projetos influenciam diretamente as diretrizes e deliberação da Educação do Campo.

O campo brasileiro tem se apresentado como espaço crescente de competição entre duas vertentes com propósitos e objetivos paradoxais. De um lado se apresenta a proposta objetiva de formação crítica para resistência política, social, econômica e integração com os movimentos sociais que lutam em prol das causas da terra, educação e melhores condições de vida, enquanto o outro lado se alinha à perspectiva do latifúndio, da monocultura, da profissionalização e modernização do campo, através do empreendedorismo individual e inclusão no mercado competitivo, de modo que ambos têm influência direta nas deliberações e providências da Educação do Campo.

O projeto alinhado aos interesses do capital, a partir do desenvolvimento do agronegócio no campo é pautado em um modelo que gerencia a produção agrícola como um negócio, a partir da apropriação da propriedade, da mão de obra campesina e dos recursos naturais da biodiversidade local. O principal objetivo é a produção em larga escala principalmente para exportação, de modo que para atender tais necessidades de mercado, exige o uso cada vez maior de insumos artificiais, como agrotóxicos e sementes modificadas geneticamente na garantia da produção de uma monocultura de produção (Santos, 2020).

Esse modelo, ganha força a partir da década de 1990, com a abertura política nacional, minimizando a força do estado e aumentando a influência das empresas transnacionais do agronegócio e o mercado agrícola do país por meio da modernização do campo, que contou com um importante aparato jurídico que consolidou o latifúndio e o capital agroindustrial, como a Lei Kandir que removia a cobrança de impostos sobre a comercialização de mercadorias, a Lei de Sementes que permitia a patente e o controle das semente, assim como a Lei de Patentes, a liberação do uso de insumos e agrotóxicos até então não permitidos, abertura econômica para o capital estrangeiro, dentre outros. Aspectos fundamentais na consolidação do agronegócio e apropriação das terras, recursos naturais e da própria biodiversidade (Santos; Sapelli, 2023).

Neste projeto, educação também possui um papel fundamental, a partir da proposta da profissionalização da mão de obra do camponês para atuação em um mercado de trabalho explorador, que subalterniza e expropria o seu processo de produção ao capital, partindo de um consolidado discurso que afirma “[...] o fortalecimento da capacidade empreendedora da juventude da agricultura familiar é algo capaz de promover o desenvolvimento territorial sustentável[...]” (Camacho, 2017, p. 651), permeando na educação uma ideologia em consonância ao interesse capitalista dominante.

Em contrapartida, o projeto de Educação do Campo pautado na Reforma Agrária Popular (RAP), marcado pela sustentabilidade da produção agroecológica, estando apoiado na luta pelo direito à terra, ao trabalho, à saúde e educação alinhado às perspectivas das pautas de luta dos movimentos sociais. Segundo Fernandes (2010, n.p.) estes movimentos são, “[...] formas de organização socioterritorial de camponeses ou agricultores familiares sem-terra e de trabalhadores rurais

assalariados que lutam pelo direito à terra, por emprego e/ou por melhores condições de trabalho e salário[...]”.

Este projeto é pensado na perspectiva de redistribuição da riqueza e mudança na concentração do poder. O conceito de “resistência” é um dos pilares fundantes nesta perspectiva frente à lógica capitalista e a educação assume um papel fundamental no processo de formação crítico-emancipatória e conscientização do campesinato enquanto classe social e modo de vida.

Consideramos que este projeto é alinhado às raízes próprias da gênese da Educação do Campo, enquanto movimento de superação das contradições da lógica do capital e na luta pela preservação da identidade cultural e produtiva, partindo da compreensão do campo como local de trabalho e vida que necessita de acesso à todos os níveis de educação escolar, voltada para as suas vivências e necessidades particulares de acesso à terra, à saúde, trabalho, produção diversificada e melhores condições de vida (Santos & Sapelli, 2023).

Trata-se de uma luta contra o agronegócio, que requer a articulação entre os movimentos sociais camponeses e a classe trabalhadora como um todo, comprometida com a transformação social, uma vez que através da luta é possível a mudança nas formas de produção, na qualidade de vida e no acesso a outros direitos, como a saúde, trabalho e educação, respaldando-se na Agroecologia como uma respaldo estratégico na resistência e no enfrentamento, como “[...] campo do conhecimento que incorpora as dimensões técnico-científicas, políticas e sociológicas (Santos; Sapelli, 2023, p.106).

Apesar da Educação do Campo nascer em um berço de luta dos movimentos sociais camponeses, como afirma Caldart (2009), ao longo dos anos de sua construção e consolidação nas políticas educacionais, esta passou por um processo de apropriação do capitalismo e do Estado, assim como de grandes empresas e institutos de responsabilidade social, de modo que as práticas que deveriam ser reacionárias e romperem as questões de classe de modo revolucionário, essência da Educação do Campo, são forjadas ao formato da subalternidade ao capital, contrariando à dita resistência política, cultural e econômica que é o princípio fim desta modalidade educacional (Camacho, 2017).

Nesse sentido, o campo não se apresenta apenas como um espaço de disputa ideológica, de modo que o embate entre o agronegócio e a resistência imposta pelos movimentos sociais por uma Reforma Agrária Popular de forma revolucionária, tem desencadeado repressões violentas contra os mesmo, no qual podemos destacar de forma emblemática os Massacres de Corumbiara (1995), Eldorado dos Carajás (1996), de Felisburgo (2004), dentre outros, além da crescente desapropriação de concessão de mais de 500 famílias assentadas, cenário preocupante que revela a força do agronegócio no campo brasileiro.

Isto posto, compreendemos a complexidade das questões socioeconômicas que permeiam o contexto da política de Educação do Campo, reiterando a necessidade de lutar por políticas públicas que permitam o alargamento e o poder da esfera pública frente a lógica liberal de mercantilização da educação dos povos do campo. Nessa perspectiva, é fundamental que sejam criadas estratégias coerentes que possibilitem o aumento da qualidade da educação neste contexto e superando as profundas desigualdades desta grande parcela da população brasileira, que sofre diariamente com os ataques de um modelo econômico complexo, que expande em detrimento do suplício em que vive o povo camponês (Molina, 2008).

3.2 Educação Campo e Movimentos Sociais: contribuições e perspectivas de lutas

A população camponesa esteve por longos anos sobrevivendo em meio à exclusão social, em condições precárias de trabalho, produção e acesso a terra, totalmente à mercê de uma elite agrária que sempre alienou a população campesina para atingir seus interesses em favor do capital, conforme vimos apresentando nas seções anteriores. É nesse contexto de injustiças sociais deliberadas, que surgem as primeiras lutas sociais dos trabalhadores do campo, organizados em movimentos que resistiram e encamparam mudanças em seu contexto.

Maria da Glória Gohn (1999) destaca que estes movimentos deram um salto significativo na história da participação política da sociedade civil organizada, representando diversos segmentos sociais, portadores de uma nova compreensão da política em busca da verdadeira identidade dos povos do campo, bem como a garantia de seus direitos refutados.

Nesse sentido, a luta dos trabalhadores do campo de forma organizada, foi um marco para o início de uma transformação na forma de enxergar, entender e atuar no sob sua própria realidade. Arroyo; Caldart; Molina (2004) destacam que as lutas representaram uma nova consciência do direito à terra, à igualdade, à saúde, ao conhecimento, à cultura, à educação e ao trabalho, condições que refletiam a transformação do contexto camponês.

Vale ressaltar, que dentre os primeiros movimentos organizados de luta em favor da população camponesa se desencadeiam de modo mais expressivo na década de 1950 com a formação das Ligas Camponesas, que iniciaram um processo de reivindicações por melhores condições de trabalho e garantia de direitos básicos ao trabalhador do campo, assim como outros movimentos sociais de base que tomavam forma e se articulavam pela diminuição de todos os elementos que contribuíam à desigualdade social. Salientamos, que as lutas, mesmo que de forma “não organizadas”, já aconteciam no Brasil desde o período colonial quando a monocultura dominava a economia da época, colocando as terras nas mãos de uma minoria privilegiada.

Nesta perspectiva, para Gohn (1997, p.141) a,

[...] luta das classes populares pela terra no Brasil é secular. Desde a época da Colônia e da escravidão a aquisição de um pedaço de terra para produzir e nela habitar se constitui em um sonho da maioria da população pobre do campo. No século XIX e primeira metade do século XX, ocorreram vários movimentos messiânicos, liderados por religiosos fanáticos ou carismáticos que buscavam construir um outro mundo para seus seguidores, sem injustiças e com igualdade social.

Martins (1992), ao discutir sobre os Movimentos Sociais antes do período militar, destaca que junto as Ligas Camponesas, os sindicatos a partir dos anos 1950 se tornaram os mais importantes movimentos da luta camponesa no Brasil, pelas formas de organização e mobilização que encabeçaram algumas conquistas. No entanto, destacamos que neste período a luta organizada pela terra, geralmente esteve ligada à reivindicação por uma Reforma Agrária que colocasse os sujeitos do campo como protagonistas de seu próprio contexto, o que gerou conflitos violentos, em alguns casos, entre o próprio sistema político e os grandes proprietários de terras

que viam suas grandes posses ameaçadas por um enérgico frenesi que representava a luta e a resistência na busca da transformação do campo brasileiro.

Marques (2008) destaca que no início dos anos 1960 as lutas em torno da disputa pela terra aumentaram significativamente, porém com o início da Ditadura Militar no ano de 1964 – entendida neste estudo como um movimento estratégico - os Movimentos Sociais que ascendiam, enfraqueceram devido às violentas repressões e controle do estado a favor dos grandes latifundiários. Contudo, mesmo diante das adversidades, a luta pela terra durante este período representou um importante capítulo na história da resistência popular no Brasil, evidenciando a determinação das comunidades rurais em enfrentar um regime opressor em busca de justiça social e igualdade de direitos.

Partindo do entendimento de Lima (2022, p. 92), destacamos que criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) na linha de frente das lutas pelo direito à terra e por melhores condições de vida, foi fundamental no fortalecimento das questões que colocaram a reforma agrária como pauta política no país. É importante salientar que o papel do MST na luta pela reforma agrária e na promoção de políticas públicas voltadas para o campo, tem sido fundamental na garantia de melhores condições de vida e trabalho para milhares de famílias camponesas no Brasil até hoje, protagonizando importantes mobilizações e ações de resistência em nível nacional.

Além das conquistas materiais no que se refere ao trabalho e acesso à terra, estes movimentos têm contribuído para a conscientização política e a organização coletiva dos camponeses na luta por seus direitos. Logo, é fundamental reconhecer e valorizar a atuação dos movimentos sociais na luta por uma sociedade mais justa e igualitária, onde o acesso à terra, à educação e a outros direitos fundamentais seja garantido para os povos do campo.

Em suma, entendemos que os movimentos sociais, em sua maioria, emergem em contextos de disputas, seja nas dimensões sociais, políticas e/ou econômicas, marcados por conflitos de interesses antagônicos que podem muitas vezes exceder o campo apenas das divergências ideológicas, provocando em alguns casos embates violentos, como é o caso da luta camponesa.

Nessa perspectiva, a trajetória histórica de luta dos movimentos sociais de modo geral tem promovido na medida do possível, processos de transformação e mudanças, no que se refere aos aspectos políticos, sociais e econômicos, encontrando principalmente através da Educação, os pilares fundamentais para o fortalecimento de suas pautas e mobilização.

Destacamos, que a relação entre os Movimentos Sociais e a Educação, sobretudo na América Latina a partir da experiência com a Educação Popular, foi fundamental na reelaboração da organização da classe trabalhadora, principalmente nas propostas de organização e bandeiras de lutas contra a dominação hegemônica do capitalismo, sob a lógica da superação da exclusão e desigualdades sociais (Zitkoski, 2017).

Ganhando espaço notório entre as décadas de 1950 e 1960, a Educação Popular surge no cenário nacional brasileiro a partir dos ideais de Paulo Freire, estando

[...] associada aos princípios político pedagógicos e metodológicos utilizados pelas organizações sociais, nas suas dinâmicas de formação e mobilização social, com o intuito de possibilitar a construção coletiva de conhecimentos e saberes que desenvolvam nas pessoas a capacidade de análise crítica sobre a realidade, bem como propiciem o aprimoramento das estratégias de luta que favoreçam a construção de novos processos de emancipação e transformação social (Lima, 2022, p. 92)

A Educação Popular revela-se em meio ao contexto de globalização neoliberal em que a competição, a exclusão e as desigualdades sociais são realidades que marginalizam grande parte da população - pautas que já são evidenciadas pelos movimentos sociais deste período. Segundo Zitkoski (2017), a relação entre estas duas frentes se mostram fundamentais na construção de lutas concretas que direcionam a criação de um novo projeto social emancipatório, partindo da própria realidade da classe trabalhadora.

A Educação Popular desempenha um trabalho de ação cultural e educacional no que se refere à formação político-pedagógica, estratégia que tem fomentado o fortalecimento da identidade dos movimentos sociais e a superação dos desafios que

emergem neste contexto, possibilitando a definição de estratégias claras e bem definidas da sociedade civil na busca por transformações sociais (Zitkoski, 2017).

Vale ressaltar, que além da formação política e reorganização dos movimentos sociais em novas pautas de luta, a Educação Popular foi fundamental na elaboração de críticas de subversão à educação tradicional opressora guiada pelos princípios da elite. Destacamos, que para além da crítica, a Educação Popular aponta alternativas de superação desta realidade, principalmente a partir das propostas políticas e culturais que partem da realidade e contexto do próprio aprendiz, geralmente provenientes das classes populares.

No contexto dos movimentos sociais camponeses brasileiros, esta articulação tem se mostrado ainda mais significativa, principalmente a partir das lutas encabeçadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, povos originários e quilombolas historicamente explorados através de sua mão-de-obra e marginalizados pela lógica hegemônica do capitalismo no que se refere ao acesso à melhores condições de vida e trabalho.

Segundo Miralha (2006), o advento de militâncias políticas e movimentos sociais do campo, a partir da década de 1950, começam a organizar e promover uma articulação política que os permite ganhar espaço no cenário nacional, a partir das reivindicações por uma Reforma Agrária Popular. Esse movimento resulta da luta e ampliação do processo de desenvolvimento da consciência crítica e formação política desempenhado a partir das experiências da Educação Popular (Lima, 2022).

Estas experiências foram fundamentais para na constituição da formação crítica do campesinato, evidenciando o papel dos mesmos na participação direta dos processos políticos e sociais, fortalecendo sua organização enquanto sujeitos políticos e sociais de direito, concepção que impulsionou os movimentos sociais camponeses a partir da década de 1980, pós-ditadura militar “[...] um conjunto de ações na área da Educação Popular, tendo a formação política e a mobilização social como antídotos para se opor ao processo de dominação política, econômica e cultural impostas [...]” (Lima, 2022, p. 92).

É nessa perspectiva, que os movimentos organizados do campo vêm se consolidando ao longo dos anos, trata-se de um novo momento que coloca em destaque sujeitos antes não percebidos na sociedade brasileira, os trabalhadores

rurais. Assim, lutas têm surgido diante da reivindicação da garantia do direito à escolarização e acesso ao conhecimento dos camponeses até então negados pela intitulada “Educação Rural”, que apresentamos na introdução da seção 3, formulada como uma estratégia de acomodação dos povos do campo.

O nascimento da Educação do Campo em contraposição à “Educação Rural”, concebida em condições precárias de infraestrutura, falta de investimentos e baseada nas diretrizes das zonas urbanas, desconsiderando os aspectos sociais, econômicos, políticos e sociais próprios do contexto dos camponeses, foi fundamental na superação das

[...] desigualdades sociais e as relações de dependências no campo na medida em que ofereceu um saber precarizado, atrelado ao desenvolvimento de competências básicas necessárias à inserção dos trabalhadores nas atividades produtivas que emergiam com a modernização das grandes propriedades rurais (Lima, 2022, p. 93).

Desse modo, a Educação do Campo desempenha um papel imprescindível na construção de um caminho de desenvolvimento do campesinato, que considera a diversidade dos sujeitos sociais do campo, estando voltada à transformação de uma educação pautada nos princípios e realidade da classe trabalhadora, caminho que precede uma mudança ampla do projeto de sociedade e país, de modo que no final do século XX, emergem novas configurações de poder no campo e formas de organização mais consolidadas dos camponeses, resultando como fruto das pressões políticas dos camponeses e suas organizações, o olhar do Estado para este segmento da sociedade (Molina; Freitas, 2011).

Nesse sentido, apontamos que as conquistas do final do século XX e início do século XXI, foram resultados da organização e mobilização dos movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo, principalmente no que se refere a área da educação, como por exemplo o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) e respectivamente as I e II Conferências Nacionais de Educação do Campo, ocorridas nos anos de 1998 e 2004, que dentre as pautas e conquistas, podemos destacar como de grande valia a expansão do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Nesse sentido, advinda dos movimentos dos camponeses, por políticas e programas educacionais que contemplassem as necessidades dos assentamentos no âmbito da Reforma Agrária, a Educação do Campo se fez principalmente por meio de ações realizadas junto ao PRONERA, criado no ano de 1998, garantindo o acesso de mais de 200 mil camponeses brasileiros educação, desde a alfabetização à pós-graduação nas instituições de ensino superior do país, permitindo assim um novo olhar perspectivas aos assentamentos no âmbito da RAP (Medeiros; *et al*, 2020).

A Educação do Campo surge “[...] como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo[...]” (Caldart, 2009, p. 39). Destacamos que esta crítica se materializa através das lutas e movimentos sociais pela igualdade social, melhores condições de vida e de acesso e permanência à educação, como forma de buscar uma transformação na vida dos sujeitos do campo.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra foi um dos impulsionadores da Educação do Campo no âmbito das lutas sociais, principalmente no que se refere aos embates em prol de uma reforma agrária popular. Assim, podemos afirmar que a EdoC advém de um berço marcado pela luta dos trabalhadores pobres do campo, em busca de terras, trabalho e condições dignas de sobrevivência, sobretudo dispostos a agir e a se organizar contra o que a autora Roseli Cardart (2009, p. 41) denomina de “Estado de Coisa”.

Dessa maneira, o movimento em prol da Educação do Campo se dá como uma pressão aos sistemas de maneira organizada, com uma mobilização ímpar em torno da construção de políticas educacionais para o trabalhador do campo e sua família. Logo, percebemos que desde a etimologia de sua denominação, há um esforço na criação da Educação “do” Campo. Na perspectiva de Caldart (2009), esta denominação denota a ideia de pertencimento a esta modalidade educacional, pois não é uma criação “com” ou “para” o campo, mas uma construção “do” camponês, do trabalhador e do sem-terra.

Seguindo o prisma dos movimentos sociais, que também se destacaram e foram partícipes na luta por uma política educacional digna aos camponeses, a Educação do Campo segue em construção por uma educação emancipatória, em prol da formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos na luta de uma sociedade mais justa. Pois as lutas perpassam a mobilização dos movimentos sociais

na busca por construções e manutenção de escolas e políticas públicas educacionais no contexto da reforma agrária, tomando partido na busca da desconstrução da imagem do campo como um lugar de negócios em que a educação fica em segundo plano e reafirmando as experiências dos trabalhadores, o seu território e sua identidade (Caldart, 2008).

Com o seu nascimento marcado por volta dos anos 1997, a EdoC teve sua difusão e espacialização nos diferentes contextos e territórios a partir dos movimentos sociais e organizados dos camponeses de forma massiva, por meio de lutas, embates e conquistas até meados de 2004, período em que despontaram numerosos movimentos e organizações voltados a esta causa e que se desdobraram em experiências, pesquisas e propagação de um referencial teórico próprio. Essa expansão ganha força com o estabelecimento de parceria com as universidades públicas do país, impulsionando ainda mais a construção desta modalidade educacional (Molina, 2004).

Nesse sentido, a Educação do Campo se compromete com uma construção teórica e metodológica do processo de ensino-aprendizagem, que são voltadas para os diferentes sujeitos que trabalham e vivem no campo, compreendendo este espaço como de desenvolvimento e de trabalho por meio da agricultura familiar. Isto posto, podemos depreender que o meio camponês tem suas próprias características e particularidades que são compreendidas e abordadas por meio da EdoC, reforçando o entendimento de que o campo não se limita apenas à uma “[...] dinâmica social, ou movimentos sociais no campo, também há um movimento pedagógico[...].” (Arroyo, 1999, p. 14).

Segundo Caldart (2009), a crítica na qual a EdoC surge em torno não é diretamente à Educação em si mesma, mas ao contexto no qual se desenrola a realidade e as vivências do trabalho do camponês que reflete diretamente no processo educacional. Assim, para compreender a proposta da Educação do Campo, é necessário concatenar o seu contexto e materialidade de origem que é a disputa entre a agricultura camponesa e o agronegócio no campo brasileiro, no qual cada modelo possui uma compreensão oposta em relação a um projeto de sociedade.

Basicamente o contexto social que marca o surgimento da Educação do Campo, entre as décadas de 1980 e 1990, é um período de instabilidades pela transição do regime militar para uma abertura política de natureza democrática, em

que uma crise que afeta diretamente o sistema educacional com a abertura econômica ao neoliberalismo e ascensão de uma conjuntura de estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o avanço do capital (Adrião, 2018).

Os movimentos sociais ganham espaço e força na luta contra as aberturas neoliberais, principalmente no que se refere à constituição de uma educação do camponês, assim é fundamental a compreensão que a EdoC não se limita a compreensão de uma questão meramente escolar que isola as contradições em seu entorno. Trata-se de uma denúncia que se materializa como uma crítica ensejada de práticas, políticas, construções e alternativas de transformação social, que resistem à organização de uma sociedade capitalista que aspira transformar tudo em mercadoria.

Para Gohn (2011), esse é o pressuposto dos movimentos sociais, ao passo que os sujeitos se envolvem em determinada luta, tem contato direto com uma rica fonte de conhecimentos e saberes, assim os movimentos sociais desempenham um “[...]papel educativo para os sujeitos que o compunham[...]” (2009, p. 334).

Levando em consideração que o movimento em prol de uma Educação do Campo se constitui em um momento recente, em que o protagonismo está nos trabalhadores do campo e suas formas de organização na defesa dos interesses das comunidades camponesas, os marcos legais que tratam desta temática no ordenamento jurídico brasileiro ainda se encontram em construção. Assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CEB/CNE 2002), o Decreto nº 7.352/2010 que estabelece a política nacional de Educação do Campo e a já mencionada Lei do PRONERA (Art. 33 da Lei nº 11947/2009), são exemplos dos marcos legais recentes, que representam os pilares da Educação do Campo no Brasil no âmbito das políticas públicas, definindo aspectos importantes, como é o caso das responsabilidades acerca desta modalidade de educação são apontadas pelo Decreto Presidencial nº 7.352/210 (Brasil, 2010). Em síntese, o artigo 9º deste preconiza que o

[...] Ministério da Educação disciplinará os requisitos e os procedimentos para apresentação por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para o atendimento educacional das populações do campo [...]

Tais competências distribuídas em modo de cooperação/colaboração entre os entes federados são essenciais para que de forma concorrente todos possam participar com sua parcela de contribuição no desenvolvimento de políticas e/ou programas de estrutura e organização para a garantia da EdoC no cenário nacional e local.

Além das competências dispostas pelo Decreto Presidencial, como forma de garantia da implementação de tais ações, foi editado no ano de 2013 uma Portaria por parte do Ministério da Educação (MEC) nº 81/2013 (Brasil, 2013) em prol da criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) visando a realização de ações articuladas para o processo de formação de professores, gestão das práticas pedagógicas, educação profissional e tecnológica, dentre outros, como forma de suporte de desenvolvimento e manutenção dos dispostos anteriores acerca da EdoC.

Tal projeção legal segue em evolução no âmbito da jurisdição brasileira, assim como as lutas e os movimentos em prol de uma EdoC de qualidade, desse modo tais discussões tem ganhado espaço no contexto da LDB 9.394/96, bem como nas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) – na Câmara de Educação Básica (CEB) – e na criação de secretarias e órgãos voltados à esta modalidade da Educação Básica.

As principais políticas e programas de âmbito nacional, voltadas para a Educação do Campo, refletem diretamente na composição e organização desta realidade nos demais entes federados, estão no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) que direciona recursos para garantir o desenvolvimento desta modalidade¹ em cada região considerando a quantidade de matrículas, dentre os tais podemos destacar o Projovem Campo - Saberes da Terra que foi criado com o intuito de promover desde a escolarização à qualificação

¹ Segundo Medeiros, Fortunato e Araújo (2023) a Educação do Campo pode ser concebida a partir de dois enfoques diferenciados e que se sobressaem na literatura educacional construída nos últimos anos no debate em torno dela. O primeiro, destaca a Educação do Campo como um “Movimento Nacional de Educação” protagonizado pelos diferentes sujeitos do campo. Já o segundo enfoque, compreende a Educação do Campo como “Modalidade Educacional” com princípios pedagógicos próprios, resultado das experiências desenvolvidas com educadores e educadoras (populares) do campo, sendo acumuladas na história do processo de escolarização das populações campestres. Compreendemos que ambas as perspectivas não se anulam e compreendem um mesmo propósito de construção, mas definimos neste estudo a compreensão da Educação do Campo como modalidade educacional, considerando os aspectos destacados pelos autores.

profissional de jovens agricultores familiares, bem como a Formação Continuada de Educadores das Escolas do Campo (Escola da Terra).

Ressaltamos ainda, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que fomenta a formação inicial por áreas de conhecimento aos camponeses e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), institucionalizada nos dias de hoje como curso regular de graduação em 38 instituições de ensino superior do país, considerada uma das mais importantes políticas deste contexto, que visa principalmente fortalecer o processo de alfabetização e escolarização de jovens e adultos pertencentes à áreas de assentamentos rurais, dando base a numerosas ações que beneficiaram ainda mais a construção da Educação do Campo nos diferentes territórios brasileiros (Vendramini, 2015).

A partir deste panorama legal, que representa as conquistas historicamente alcançadas pelo movimento em torno da Educação do Campo e seus atores e movimentos orgânicos, podemos compreender que a Educação do Campo não advém para substituir o modelo de Educação Rural, mas trata-se de superá-lo, ou seja, este conflito representa uma disputa de projetos societários que são paradoxais e inconciliáveis. Assim, a Educação do Campo confronta diretamente com a Educação Rural em que o avanço de uma representa a ruína do outro.

Destacamos ainda, no ano de 2010, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, na sede Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, com o envolvimento de organizações do campo, universidades, institutos federais, organizações internacionais, representantes do Ministério da Educação e do extinto Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, com o objetivo de fortalecer a autonomia, o debate, a elaboração e, sobretudo, a consolidação de políticas públicas voltadas para a Educação no Campo.

Segundo Molina (2015), o FONEC representa hoje um espaço fundamental na articulação dos diferentes sujeitos coletivos que lutam pela Educação do Campo através de diferentes ações, como “[...]”a realização de reuniões ampliadas de trabalho; da produção de Notas Técnicas e de Seminários Nacionais” (p. 380), o FONEC vem se firmando ao longo dos anos como um dos principais coletivos intelectuais do movimento, tendo em vista que vem “produzindo análises sobre esta conjuntura, com a perspectiva de orientar, a partir destas análises comuns, o sentido

e direção das lutas a serem empreendidas pelas diferentes organizações”(p. 380), desempenhando um papel fundamental nesta luta constante.

Destacamos que no estado do Piauí, por meio do Fórum Piauiense de Educação do Campo – FOPEC há a articulação direta das demandas e iniciativas do estado com o fórum nacional, acerca da política de Educação do Campo desenvolvida, bem como dos desafios e perspectivas que são demandados a partir desta interlocução.

Nesse sentido, reiteramos o que afirma Santos & Sapelli (2023) ao constatarem que o período entre 1997 e 2015 foi o mais produtivo da Educação do Campo, no que se refere a criação de políticas públicas, considerando o poder de alcance que estas tiveram, tendo por base os princípios fundamentais desta modalidade, como uma educação que se opunha a lógica capital, um projeto educativo que nasce no seio da classe trabalhadora e de seus ideais e se baseia em uma concepção política do direito à educação dos camponeses em suas próprias formas de produção e reprodução de vida.

Estas conquistas foram consolidadas e reafirmadas no âmbito do II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (II ENERA) realizado no ano de 2015 na cidade de Luziânia-GO, em que se firmou o compromisso de seguir lutando e resistindo aos desafios de se construir uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo com o olhar voltado aos camponeses e às lutas encampadas ao longo dos anos e que eram/são pautas da Educação do Campo.

Assim, podemos condensar através do quadro abaixo, as principais ações realizadas em âmbito nacional, acerca da Educação do Campo, resumindo de forma cronológica as conquistas e principais movimentos empreendidos, que se dava em meio a um cenário favorável ao se crescimento e consolidação como uma política educacional relevante no cenário nacional.

QUADRO 04: Principais Ações E Conquistas Em Educação Do Campo No Âmbito Nacional

Ano	Evento/Programa	Descrição/Objetivo
1996	LDB (Lei de Diretrizes e Bases)	Reconhece a Educação do Campo e dá outras providências acerca desta modalidade educacional.

1997	I ENERA	Promove a síntese dos elementos fundamentais da Educação do Campo.
1998	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo	Articulação nacional pela luta de uma educação voltada ao campo.
1998	PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária)	Ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo.
2002	Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo	Conjunto de princípios e procedimentos que orientam e adequam o projeto institucional das escolas do campo.
2002	Seminário Nacional de Educação do Campo	Discussão sobre as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo.
2002	II Conferência Nacional de Educação do Campo	Fortalecimento da mobilização popular com foco no direito à Educação do Campo.
2004	Criação da CGEC/SECAD (Coordenação Geral de Educação do Campo)	Instituição de um setor específico no MEC para tratar da Educação do Campo.
2005	FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo)	Criação do Fórum Permanente de Educação do Campo.
2005	Programa Saberes da Terra	Programa de profissionalização de agricultores jovens e adultos.
2007	PROCAMPO (Programa de Apoio à Formação Superior)	Apoio à formação em Licenciatura em Educação do Campo.
2007	ProJovem Campo	Qualificação profissional e social de jovens agricultores.

2013	PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo)	Conjunto de ações para implementação de políticas públicas voltadas à Educação do Campo.
2013	Programa Escola da Terra	Formação continuada de professores e produção de material didático para a Educação do Campo.
2014	Plano Nacional de Educação	Reconhecimento da política de Educação do Campo como prioridade nacional.
2015	II ENERA	Reafirmação da luta e resistência por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

FONTE: Organizado a partir da pesquisa de Mestrado de Sobral, 2023.

Contudo, apesar do número relevante de conquistas no âmbito nacional que projetam a Educação do Campo e sua consolidação como uma política pública, destacando conquistas importantes como vimos apontando ao longo deste estudo, o representando as vitórias dos movimentos sociais e sociedade civil organizada a partir de suas pautadas na luta e resistência, o golpe político ocorrido no ano de 2016 a partir do *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff (PT), sucedida pela posse de Michel Temer (MDB), deu início a um período complexo e obscuro na história da educação, sobretudo da Educação do Campo, se prolongando para governos posteriores e que manifesta reflexos até os dias atuais, governos estes alinhados com a extrema direita, diretamente influenciados pelos ditames neoliberais já apontados neste trabalho.

Para mensurarmos esta realidade, destacamos a primeira medida tomada pelo novo governo, em publicar uma Medida Provisória que promovesse mudanças a partir do novo Ensino Médio, e daí iniciou-se um cenário que atualmente vem promovendo profundos reflexos na educação brasileira. No âmbito da Educação do Campo não foi diferente, podemos destacar mudanças que promoveram impactos diretos na política que outrora se mostrava em ascendência.

Destacamos como primeiro “fissura” a extinção da SECADI no ano de 2019, uma decisão tomada com o intuito de promover a desarticulação do movimento por uma Educação do Campo, tendo em vista que esta secretaria era responsável pela gerência e formulação de materiais pedagógicos, planejamentos, orientações e formulação do aparato jurídico-pedagógico de todas as modalidades educacionais inclusivas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Campo, Quilombola, Indígena, dentre outras que abrangem o leque das diversidades, representando um retrocesso imensurável e um ataque às diversidades, principalmente dos mais vulneráveis.

Em sequência, no ano de 2020, o PRONERA como uma das maiores políticas públicas no âmbito da Educação do Campo, sofre alterações em sua estrutura, a partir da vinculação do INCRA ao MAPA, em especial a Secretaria de Política Fundiária que tem como líder um dos organizadores dos grandes latifundiários que atuam de forma violenta contra os trabalhadores sem-terra.

Além disso, podemos destacar os massivos cortes orçamentários sofridos nas Universidades, afetando diretamente as políticas de incentivo a formação de educadores do campo, como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, que já vinham sofrendo desde o golpe com sucessivos cortes orçamentários que comprometeram diretamente as bolsas que garantiam a permanência destes alunos nas Universidades, bem como alojamento, alimentação e transporte que impediam a alternância dos cursos, ameaçando diretamente a continuidade dos mesmos no âmbito das instituições de ensino superior. O massivo fechamento de escolas por todo território nacional, o não investimento em continuidade de projetos importantes de alfabetização, a não regularização das terras de assentados.

Assim, percebemos o quanto de ofensivas a educação brasileira sofreu nos últimos anos, marcando o retrocesso de tudo o que já se vinha discutindo e conquistado nesta perspectiva, sobretudo com ações que promoveram um desmonte do campo brasileiro, entregando ao agronegócio o controle das terras e da produção, uma política econômica que afeta diretamente as formas de organização e luta do campesinato, refletindo e interferindo diretamente na política educacional dos trabalhadores camponeses, marcando a devastação de tudo que se vinha construindo de maneira árdua.

Destacamos que esta escalada avassaladora, não ocorreu sem resistência, pelo contrário, os movimentos sociais e a sociedade organizada permaneceu ativa e construtiva diante dos ataques sofridos, uma luta feita por trabalhadores, professores, defensores do campo, pesquisadores e de todo um povo comprometido por um país mais justo e com melhores condições de vida para todos, de modo que possamos refletir que não se finda a luta de classes, mas se acirra os conflitos e a luta organizada, com o desafio de a Educação do Campo continuar a

[...]resistir e semear em cada tempo histórico, com às ferramentas adequadas às suas necessidades, sem perder de vista a estratégia de transformação social, sem a qual a educação não cumpre com seu papel emancipatório e formador das gerações igualmente transformadas” (Santos; Sapelli, 2023, p. 120).

É nesse momento que refletimos, a importância de nos fortalecermos enquanto movimento, nos mantendo juntas e juntos em prol dos coletivos para que não venhamos a nos prender apenas em estratégias de defesa, mas investir na formação política, organizamo-nos de forma estratégica e somarmos forças de forma coordenada para enfrentarmos a onda que tenta nos derrubar.

3.3 Escolas do campo: espaços ideológicos alvo do controle de um Estado em disputa

A educação escolar é uma das formas pelas quais o processo educacional se materializa nas suas variadas vertentes, sendo a Educação em um sentido amplo [...] um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global [...]” (Saviani, 1996, p. 131). Assim, esta educação deve ser percebida a partir de uma realidade concreta que se situa mediante as diferentes formas de manifestação social, contradições e influências que se reverberam no seio deste fenômeno.

É na escola que há a socialização dos saberes historicamente sistematizados - mas não somente nela, pois além da escola há outros espaços, ambientes e sujeitos educativos - trata-se do “[...] espaço mais avançado para o desenvolvimento da escolarização de crianças, jovens e adultos[...]” (Taffarel, 2013, p. 19). Assim, corroboramos a ideia de que a escola desempenha um papel fundamental na formação e instrumentalização de agentes de transformação social.

Entretanto, segundo Saviani (1988), a escola enquanto instituição também é um fenômeno típico do capitalismo, pois está diretamente ligada com o processo de produção capitalista quando atua diretamente no processo de reprodução das desigualdades sociais e de classe como aparelho ideológico do estado. Deprendemos por ideologia, segundo Michael Lowy (1985), como uma visão social que direciona o processo de manutenção da ordem estabelecida, sendo esta ordem geralmente a serviço do capital dominante e dos modos de produção capitalista.

Nesse sentido, a educação e a escola como aparelho de Estado atuam principalmente a partir dos interesses da elite, que são as detentoras do monopólio estatal, não estando assim diretamente voltada aos anseios de uma maioria social e superação dos seus problemas, atuando no máximo com práticas assistencialistas em que a escola estará a serviço do estado – elite dominante – como uma instituição de controle social conservador.

Apontamos que a ideologia é sempre manifestada em práticas materiais que se dão em meio às instituições do estado. Esta lógica, se afirma por exemplo, quando se formam classes escolares compostas por sujeitos de diferentes classes sociais que passam por um processo longo e constante de inculcação dos saberes práticos da ideologia dominante.

É neste momento em que as minorias – operários e camponeses – passam a ser incluídos involuntariamente nos processos de produção capitalista e as elites prosseguem para a formação enquanto “agentes de exploração” confirmando o entendimento da educação escolar que “[...] em lugar de instrumento de equalização social constitui um mecanismo construído pela burguesia para garantir e perpetuar seus interesses [...]” (Saviani, 1988, p. 25).

No contexto das Escolas do Campo esta realidade se perpetua, muito embora elas sejam em sua matriz originária, pensadas e organizadas a partir da lógica do projeto de Educação do Campo no contexto da reforma agrária popular, de modo que enquanto aparelho ideológico e de formação dos camponeses defendem a compreensão e participação ativa na luta por acesso a terra, trabalho, saúde, melhores condições de vida e educação, em um processo arguido de mobilizações sociais em prol destas demandas.

Legalmente, as escolas do campo são compreendidas como aquelas que, localizadas em área rural ou urbana, atendam predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010), ou seja, esta apresentação legal reforça a compreensão que “Escola do Campo” não está regulada por sua localização geográfica, mas a especificidade do público que é atendido nestes espaços. Partindo dessa compreensão, Andrade & Rodrigues (2020, p. 03) afirmam que

[...]a proposta pedagógica construída nas escolas do campo reflete as especificidades das comunidades locais nas quais estão inseridas, uma vez que as populações do campo são múltiplas e diversas, constituem suas identidades de acordo com as suas próprias realidades[...]

Assim, as mesmas têm suas perspectivas próprias de organização, planejamento e execução do seu Projeto Político Pedagógico, voltado para o calendário, agenda e necessidades particulares dos camponeses e de seu contexto social a partir das lutas dos trabalhadores do campo por terra e educação, na contramão da concepção da escola burguesa.

Todavia, a Educação do Campo enquanto movimento de luta em prol das causas camponesas tem sido objeto de apropriação do Estado e conseqüentemente à adequação à lógica capitalista, as escolas do campo tem sofrido historicamente as conseqüências deste processo, com a imposição de desafios pertinentes, que vão desde a infraestrutura à organização das propostas pedagógicas (Camacho, 2017).

Aspirar por escolas do campo significa inseri-las em “uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo” (Molina; Sá, 2012, p. 324), considerando assim a disputa constante de projetos distintos numa perspectiva contra hegemônica, o que demonstra a materialização das dificuldades e perseguições enfrentadas por estas instituições.

De maneira histórica, há uma precarização no acesso às Escolas do Campo, o que tem dificultado ao longo dos anos a universalização da educação neste contexto social, evidenciando as tensões e o desinteresse do estado, enquanto dominador ideológico e do capital, na formação dos camponeses e atendimento de suas demandas de modo geral. Assim, predomina a ideia das escolas rurais precarizadas, seja em infraestrutura ou em sua organização pedagógica, em profunda distância com os interesses e relações de trabalho e acesso a terra, como causa dos camponeses.

Tal precarização se desenrola em uma imagem preconceituosa dessas instituições, tidas como atrasadas e que atuam com qualidade inferior às escolas das zonas urbanas e que não atende as especificidades de seus sujeitos, que migram para escolas localizadas no centro das cidades ou evadem, abrindo precedentes para uma complexa problemática que tem se manifestado nos dias atuais que é marcada pelo fechamento das instituições escolares do campo, mesmo que de modo inconstitucional, que na maioria das vezes para resistir a este processo “[...] são levadas a se reorganizar por meio de diversas estratégias: agrupamento de escolas, compartilhamento de programas e recursos, redução de despesas, abertura para programas instrumentais de profissionalização e escolarização em curto prazo, entre outros” (Vendramini, 2015, p. 53).

Segundo Andrade & Rodrigues (2020), o processo contínuo de fechamento das escolas do campo tem forçado os camponeses a buscarem acesso à educação nas zonas urbanas, em escolas que direcionam o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva contrária a lógica camponesa, em que “[...] enquanto aparelho ideológico[...] cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa[...]” (Saviani, 1988, p. 29).

Nesse contexto, há um esforço constante do estado pelo desmonte da mobilização social e da luta dos povos camponeses, nos meandros da desconstrução das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e seus sujeitos, enfraquecendo as formações crítico-emancipatória dos mesmos, tornando-os reféns de uma lógica de mercado e controle social, facilitando a lógica de dominação do campesinato por um projeto que tem como pauta o desenvolvimento do agronegócio e apropriação do capital humano e cultural dos povos camponeses, reiterando a dicotomia entre o campo e o espaço urbano e que este último se destaca em detrimento do primeiro.

Nessa perspectiva, apontamos que a singularidade da Educação do Campo está principalmente relacionada ao que se refere a,

[...] caracterização de uma identidade específica implica a compreensão do papel da escola e do educador, na reconfiguração curricular, conteúdos adequados, metodologias correspondentes, formação pedagógica apropriada dos professores, material didático, infraestrutura e planejamento descentralizado, garantindo a educação e a qualidade de vida dos povos do campo (Munarim, 2012, p. 85).

Tais aspectos são fundamentais na compreensão de que o processo educativo na EdoC não se limita ao que é feito da escola, mas perpassa as fronteiras dela e tem relação direta com a comunidade em que está inserida, com a luta social e com um projeto de sociedade que é próprio destes espaços e se diferencia entre si, visto que a população do campo não é constituída apenas por agricultores, mas por ribeirinhos, pescadores, quilombolas, assentados, indígenas, dentre outros.

No entanto, por muito tempo houve uma reprodução dos currículos, parâmetros e diretrizes das escolas das zonas urbanas dentro das escolas do campo. Apesar da atual configuração de sociedade manter uma relação direta entre campo e cidade, aspectos como as relações parentais, as relações de trabalho, economia e modo de vida são específicas de cada realidade, sendo a educação é fundamental no processo de inserção social em cada uma delas e na apropriação dos princípios que são próprios do seu contexto em particular.

Reiteramos que é essencial o acesso aos conhecimentos globais historicamente produzidos para o desenvolvimento humano e a construção crítica do sujeito, no entanto a Educação do Campo exige um calendário e agenda escolar diferenciada pelo seu contexto social, econômico, cultural e de lutas, que atualmente é percebido de modo equivocado. A omissão da agenda dos movimentos sociais do campo e das questões pertinentes aos modos relacionais deste contexto, tem “[...] historicamente contribuído para um campo têm estado em desvantagem, apresentando menores níveis de escolarização e maiores índices de reprovação, abandono e defasagem idade-série” (Vendramini, 2015, p. 54).

Munarim (2012) aponta que o primeiro preconceito espacial que ascende quando se trata do campo, é de que este é um espaço subdesenvolvido marcado pelo atraso, enquanto a cidade é vista em oposto como local onde a modernidade e o progresso são crescentes, criando estigmas que colocam estas duas realidades em opostos extremos. Esta compreensão se dissemina e se fortalece nas cidades, no próprio campo e pelo estado, que tem exercido uma política de precarização da Educação do Campo.

Esta precarização está enrustida em diversas ações do estado por meio de suas secretarias estaduais e municipais de educação, como o processo de nucleação e fechamento das escolas localizadas nas zonas rurais. O fechamento de escolas do

campo tem promovido um fluxo de deslocamento dos estudantes de suas localidades de origem para outras ou até mesmo para a sede do município, sendo gradativamente inserido no espaço urbano.

A inserção destes estudantes nos contextos urbanos gera uma imediata ideia de prestígio e de ascendência social, ideia esta que é vendida pelos próprios gestores, revelando a cultural ideologia de que o espaço urbano está em uma superioridade hierárquica em relação ao campo. Este fato tem promovido mudanças radicais na rotina dos estudantes e famílias camponesas, visto que esse deslocamento diário em grandes distâncias através de um transporte escolar precário tem afastado os estudantes da realidade que é própria do seu contexto, como por exemplo “[...] à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho no campo e a tantos outros problemas” (Munarim, 2012, p. 89), enfraquecendo assim de modo estratégico a luta construída ao longo de anos para o fortalecimento do campesinato a partir do movimento de resistência em torno da Educação do Campo.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

No estado do Piauí, nota-se um reflexo evidente das políticas nacionais no que se refere à consolidação da EdoC em âmbito regional. Em sua maioria, os municípios caracterizam-se como de pequeno porte e dependem diretamente dos repasses realizados pela União e pelo governo do Estado (Medeiros *et al.*, 2020).

É nesse cenário que se desenvolvem as políticas educacionais, de modo que muitas dificuldades e agravantes têm comprometido, em certo grau, o desenvolvimento da EdoC no Piauí. Nesse sentido, estabeleceram-se parcerias com a UFPI, visando à oferta de cursos, principalmente voltados à EJA. Igualmente, realizaram-se cursos, promovidos pela Seduc – PI, também na área de EJA, entre outros, voltados a conhecimentos especializados, à formação de professores e ao manejo agrário, além de convênios com instituições de ensino superior do estado, como a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e outras ações, na tentativa de mitigar a disparidade entre o cenário educacional da cidade e do campo, e oferecer dignidade aos povos do campo por meio da educação (Silva, 2015).

No entanto, essas ações, apesar de bem-intencionadas, expõem algumas fragilidades e influências político-econômicas que têm refletido diretamente no histórico da construção do espaço da EdoC no estado do Piauí. De acordo com Santana (2020), alguns estudos e levantamentos têm demonstrado que as políticas educacionais para a população do campo têm sido repassadas para as redes municipais de ensino, reforçando as desigualdades sociais, quando se considera a baixa dotação orçamentária desses sistemas, como referido outrora.

Assim, destaca-se que há um reforço do contexto dramático em que se situa a EdoC. Por exemplo: grande parte das matrículas realizadas nos anos iniciais são realizadas pelas redes municipais, que enfrentam grandes dificuldades para manter o mínimo de qualidade possível de seus sistemas. Enquanto isso, os anos iniciais são ofertados pelas redes estaduais de ensino que, de modo geral, contam com múltiplas estratégias de organização, de gestão e de avaliação do processo ensino-aprendizagem, criando um relevo estrutural que acentua drasticamente o processo educacional dos sujeitos envolvidos, contribuindo para crescentes dados de fracasso escolar e de evasão (Santana, 2020).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra dos Municípios (PNAD), tomando por parâmetro o ano de 2015, houve um aumento considerável no nível de instrução e de escolarização da população do campo, se comparado aos números de anos anteriores. Nesse sentido, realizaram-se diversos movimentos e parcerias com vistas a impulsionar o movimento de construção da educação no campo piauiense.

Com base nas discussões apresentadas neste estudo, busca-se nesta seção apresentar a organização da educação no estado do Piauí, levando em consideração a administração empreendida pelo governo do estado, na figura da Seduc – PI, observando de modo específico a conjuntura da EdoC desenvolvida pela supracitada secretaria.

Essa análise estrutural é indispensável para que se conheçam aspectos da realidade nos quais se identificam os principais números e as representações da EdoC e o lugar desta na rede estadual de ensino, tencionando promover conexões, críticas, reflexões e apontamentos quanto às principais ações empreendidas e os desafios que são enfrentados para a garantia do direito à educação dos camponeses com base na política estadual.

Reforça-se que ao olhar para EdoC no estado do Piauí, faz-se necessário uma visão do todo, tendo em vista que “[...] descontextualizada da questão agrária, a Educação do Campo deixa de ter o seu significado histórico e o seu potencial transformador, revolucionário” (Kuhn, 2015, p. 35). Então, percebe-se que a resistência histórica em torno da EdoC tem influência direta nas formas de organização e atuação desta, principalmente no que se refere à transformação de “terra de trabalho” em “terra de exploração”, dadas as duas manifestações distintas de projetos econômicos e as formas como se dão “[...] a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (Stedile, 2011a, p. 15-16).

Essa percepção é fundamental quando se vislumbra a realidade da questão fundiária no estado do Piauí, tendo em vista que o perfil do estado reflete a grande concentração de terras que ocorre no cenário nacional, em virtude da forma de colonização, com atividades predominantemente agropecuárias dando origem a grandes latifúndios, acompanhada de todas as questões e das disputas que se concentram e caracterizam esse espaço como zonas de disputas de projetos distintos.

Assim, no Piauí, ecoam elementos da questão agrária e fundiária, verificáveis no País como um todo, atinentes à alta concentração de terras em atividades de monocultura e de produção em larga escala, a serviço do capital. Não bastasse essa

realidade, parcerias realizadas com o governo do estado reforçam a instalação e o avanço das atividades do agronegócio, intensificando os conflitos socioterritoriais e a expropriação avançada dos camponeses e da agricultura familiar, e promovendo a monopolização cada vez maior de terras no Piauí (Oliveira, 2002).

Isso posto, percebe-se o quanto são contraditórias e complexas as questões referentes à problemática agrária no Brasil e, especificamente, no Piauí – espaço de abrangência deste estudo. Nessa conjuntura, “as estatísticas revelam apenas parte das desigualdades existentes no Brasil, quando se trata do acesso à terra e suas consequências, o que as torna ainda mais aterradoras”, com reflexos diretos na execução de ações nas áreas da saúde, da educação, do lazer, da seguridade social, entre outras voltadas aos camponeses que vivem sob a superexploração do capital dominante (Alentejano, 2012, p. 355).

Vale salientar que possíveis soluções e a superação dessa realidade muito dificilmente surgirá do seio das classes dominantes e do capital produtor, balizando o entendimento de que a superação das contradições presentes no campo piauiense emergirá mediante a organização dos camponeses que coletivamente somam forças em resistência e enfrentamento a essa lógica, buscando uma sociedade mais justa e menos desigual – fato que tem ocorrido em reação às insistentes investidas do capital na constante disputa entre o agronegócio e a agricultura camponesa no campo piauiense.

4.1 O campo piauiense: um panorama da questão agrária no Brasil e no Piauí

A compreensão da questão agrária no Brasil perpassa alguns elementos que têm sua origem ainda no processo de colonização, com a exploração do território por meio de atividades predominantemente agropecuárias, baseadas na propriedade de grandes latifúndios e de áreas de produção, com a exploração da mão de obra e da terra, em uma realidade semelhante à dos dias atuais, no que se refere à estrutura fundiária brasileira contemporânea.

Dados de pesquisas desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outras pesquisas e produções científicas da área, apontam para o prosseguimento da monopolização das terras brasileiras e a continuidade dos grandes

latifúndios, especialmente sob domínio de grandes proprietários rurais e de grandes representações empresariais nacionais e internacionais ligadas ao agronegócio.

Essa constatação mostra que a estrutura fundiária no Brasil vem conservando o monopólio da terra – mesmo diante de toda a resistência e a luta empreendida pelos trabalhadores rurais ao longo dos anos – particularmente pelas grandes corporações capitalistas nacionais e internacionais, fazendo com que o Brasil seja um dos países da América Latina e do mundo com maior concentração de terras. Isso revela uma contradição, ao se considerar que se trata de um País com dimensões continentais, variedades de relevo, clima e vegetação, e que se caracteriza como uma nação agrária, em virtude dessas condições.

Tomando por base o Atlas Fundiário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (2023), constata-se que cerca de 3% do total das propriedades rurais do país é composta por grandes latifúndios, de modo que possuem mais de mil hectares e ocupam 56,7% das terras agricultáveis, ou seja, áreas propícias às atividades de cultivo e de manejo de culturas agrícolas.

Santos (2024, p. 74) observa a distribuição de terras por estabelecimentos de produção em um recorte temporal de 2006 a 2017, com base em dados dispostos pelo Censo do IBGE de 2019, conforme disposto na Tabela 2.

Tabela 2 – Área dos estabelecimentos agropecuários, segundo grupos de área – Brasil (2006-2017)

Grupos de Área	Censos Agropecuários			
	2006		2017	
	Estabelecimentos	Área (ha)	Estabelecimentos	Área (ha)
Menos de 10 ha	2.477.151	7.798.777	2.543.681	7.993.969
De 10 a menos de 100 ha	1.971.600	62.893.979	1.980.684	63.810.646
De 100 a menos de 1.000 ha	424.288	112.844.186	420.719	112.257.692
De 1.000 ha e mais	47.578	150.143.096	51.203	167.227.511
Produtor sem área	255.019	--	77.037	--
Total	5.175.636	333.680.037	5.073.324	351.289.816

Fonte: Santos (2024, p. 74).

Levando em consideração os dados da Tabela 2, infere-se que apesar de o número de pequenas propriedades (menos de 10 ha) no Brasil ser maior em relação às demais, ocupa a menor área de produção, se comparado às grandes propriedades que estão em menor número de estabelecimentos, revelando os elementos que reforçam o domínio das terras brasileiras a uma minoria detentora de poder e dos meios de produção, como analisa Santos (2024, p. 73-74):

[...] os menores estabelecimentos agrícolas, com até dez hectares, em que predomina a terra de trabalho, mesmo correspondendo a 50,2% (2.543.681 unidades) do total de estabelecimentos, ocuparam apenas 2,3% (7 993 969 ha) da área agrícola do país, em 2017. Embora tenham aumentado em número de estabelecimentos e de área, do Censo de 2006, para o de 2017, o crescimento dos pequenos estabelecimentos é muito tímido: a soma registrada do número de estabelecimentos foi de 66.530, o que corresponde a 2,69%; e a área teve um aumento de 195.192 hectares, totalizando 2,50%.

Nesse sentido, denota-se que a questão agrária representa um problema estrutural, inerente aos modos de produção capitalista que, em certa medida, promovem um desenvolvimento desigual, gerando uma concentração de poder que pode se expressar sob diferentes maneiras – nesse caso, no domínio à terra, pois em que pese o modo de produção capitalista não expropriar de forma radical os pequenos agricultores, priva-os, já que grandes quantidades de terra estão sob posse de poucos estabelecimentos (Fernandes, 2008; Martins, 1986).

A realidade da questão agrária brasileira tem transcendido todos os períodos históricos de desenvolvimento da nação, agravando os conflitos sociais sobre a posse e o uso da terra, materializando diversos conflitos sociais ao longo da história, e mostrando que essa expressiva concentração de terras no Brasil “[...]desencadeia um conjunto de fatores de exclusão, migração campo-cidade e no campo repercute nos conflitos de terras que vitimam milhares de trabalhadores” (Gonçalves, 2009, p. 22).

O estado do Piauí, com características predominantemente rurais, ancorado na agricultura de subsistência na grande maioria de seus 224 municípios, é considerado o segundo maior estado brasileiro em população rural – perdendo apenas para o Maranhão –, e tem visto ao longo dos anos a crescente reprodução dos aspectos referentes à posse e ao uso da terra, no tocante ao panorama nacional, conforme apresentado.

Em face da existência de propriedades – latifúndios – sob o domínio de uma pequena quantidade de proprietários, manifesta-se um perfil de campo piauiense dominado pelo agronegócio – que se mostra cada vez mais crescente –, revelando-se uma área de exploração, conflitos e disputas onde a terra é subordinada ao domínio do capital hegemônico. Dados apontados por Santos (2024, p. 73 *apud* Sátiro, 2021), alusivos ao ano de 2017, indicam que os pequenos estabelecimentos agropecuários representavam 59% do total de estabelecimentos piauienses, mas ocupavam apenas 3,3% das terras de produção; já os maiores estabelecimentos, que representavam

41%, dominavam 96,7%, em hectares, das terras produtivas, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Área de estabelecimentos agropecuários no Piauí, segundo grupos de área (2017)

Grupos de Área	Censo Agropecuário 2017			
	Estabelecimentos	%	Área (ha)	%
Menos de 10 ha	139.236	59	331.086	3,3
De 10 a menos de 100 ha	83.848	35,3	2.719.987	27,2
De 100 a menos de 1.000 ha	13.201	5,6	3.011.222	30,1
De 1.000 ha e mais	987	0,4	1.683.713	16,9
Total	237.272	100	10.009.856	100

Fonte: Santos (2024, p. 76).

Dentre os diferentes elementos que esses números representam na realidade do campo, alguns são importantes e revelam que o modelo agrícola capitalista e as questões agrárias que se estabelecem nas diferentes relações entre os pequenos e grandes produtores estão diretamente ligadas aos aspectos retratados ao longo desta pesquisa, as quais definem as condições de vida dos camponeses e o acesso deles à terra, à moradia, à saúde, à educação, ao lazer e às perspectivas de produção e de vivência no campo.

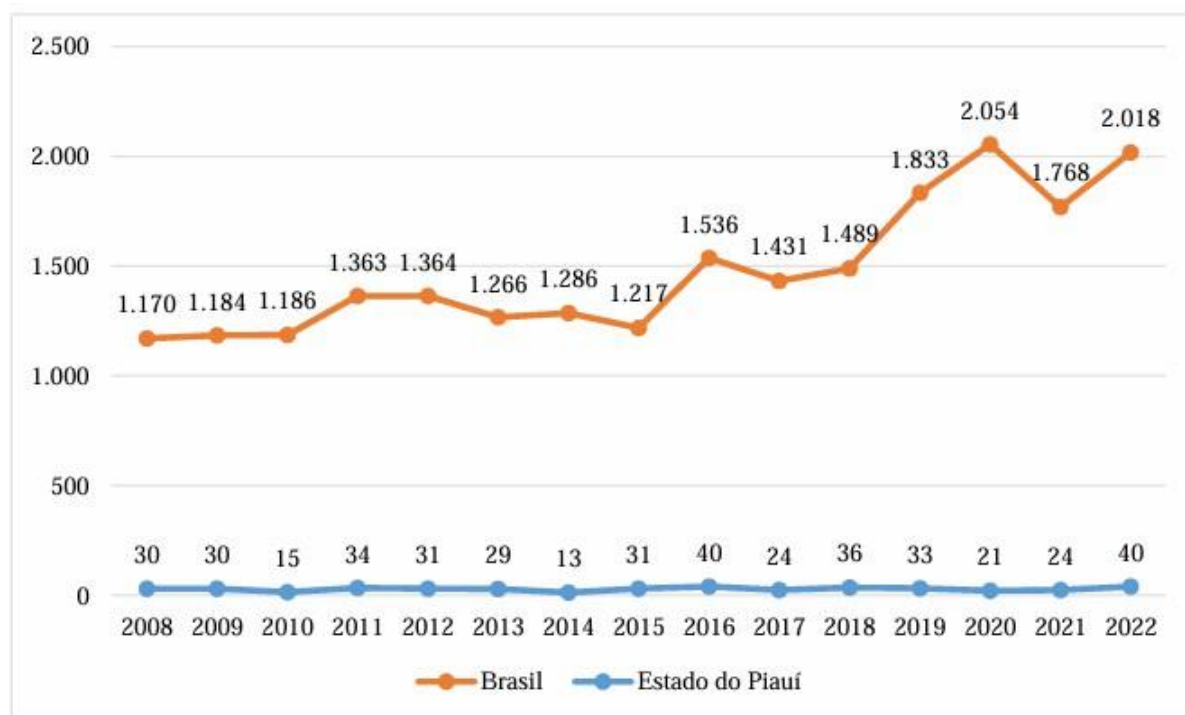
Primeiramente, salienta-se que a abertura do campo para o capitalismo tem promovido alterações significativas nas estruturas de produção camponesa, de modo que toda produção passa a ser submetida ao capital, estimulando a concentração de grandes latifúndios e desvalorizando a pequena produção, transformando-a em “[...] reservatório de braços para as atividades capitalistas” (Gonçalves, 2009, p.25).

Isso pode ser facilmente comprovado quando Santos (2024 *apud* Sátiro, 2021) menciona que o Piauí é um dos estados nordestinos que mais realizou alterações significativas na legislação fundiária vigente para facilitar a destinação de terras públicas à iniciativa privada, agravando os índices de concentração de terras e de desigualdade de acesso a elas, uma vez que elas passam a ser disponibilizadas para exploração a serviço do agronegócio, gerando ainda mais conflitos e expropriação dos camponeses de suas terras.

Isso posto, compreende-se que o campo passa a ser palco de diferentes acontecimentos que tendem a beneficiar o agronegócio, como um projeto bem-sucedido e articulado que tem destruído “[...]milhares de pequenas unidades de

produção, agrava os conflitos entre grileiros e posseiros[...]” (Gonçalves, 2009, p.25), como se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de conflitos no campo - Brasil e estado do Piauí (2008-2022)



Fonte: Santos (2024, p.124).

Desse modo, depreende-se uma reconfiguração do campo com base na ação do capital, posto que há uma reorganização produtiva e de finalidade, bem como dos diferentes processos de ocupação das terras camponesas pelos grandes latifundiários – com o apoio do estado –, influenciando diretamente o número de conflitos no campo, agravando as práticas históricas de violência, configurando uma nova correlação de forças em disputa.

Nesse cenário, os movimentos sociais organizados do campo têm atuado e lutam pela materialização da reforma agrária popular, que parece estar cada dia mais distante, porém não desacreditada, tendo em vista que a mobilização do campesinato brasileiro e piauiense tem se voltado na contramão da barbárie e das contradições estabelecidas pela ofensiva capitalista, que tem tirado direitos dos camponeses e acentuado as desigualdades sociais historicamente vividas no campo.

4.2 A educação no estado do Piauí e o papel da Seduc – PI

A Seduc – PI é um órgão do Executivo que compõe o sistema estadual de ensino, responsável por gerenciar a rede educacional do Piauí, em um regime de colaboração com a União e com as secretarias de educação de seus 224 municípios. Cabe à Seduc – PI garantir o direito de acesso, de permanência e de conclusão à educação básica, pública, gratuita e de qualidade aos cidadãos, em consonância com o estabelecido na Carta Magna de 1988, por meio da formulação da política educacional do estado e da administração de seu sistema de ensino.

De acordo com o Regimento Interno da Seduc – PI (Piauí, 2022, p.01), são suas atribuições:

- I – elaborar e executar planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando suas ações com as de competência dos municípios;
- II – executar e controlar a ação do Governo na área de educação;
- III – controlar e fiscalizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino, de diferentes graus e níveis, públicos e privados;
- IV – orientar a iniciativa privada na área de educação e da cultura;
- V – articular-se com o Governo Federal em matéria de política e de legislação educacionais;
- VI – estudar, pesquisar e avaliar os recursos financeiros para investimentos no sistema e no processo educacionais;
- VII – rever e aperfeiçoar, permanentemente, o sistema de ensino;
- VIII – assistir ao estudante pobre;
- IX – organizar, manter, desenvolver e supervisionar os órgãos e instituições oficiais da educação escolar.

Nesse sentido, caracteriza-se a referida secretaria como órgão vital no processo de elaboração, organização, gestão, administração e fiscalização da educação estadual, compreendendo todas as especificidades, as modalidades e os níveis dela. Para tal, faz-se necessário um robusto corpo de órgãos e de pessoal qualificado para atender a todas as demandas, as exigências, os contextos e as realidades pertencentes à extensão/atuação da secretaria.

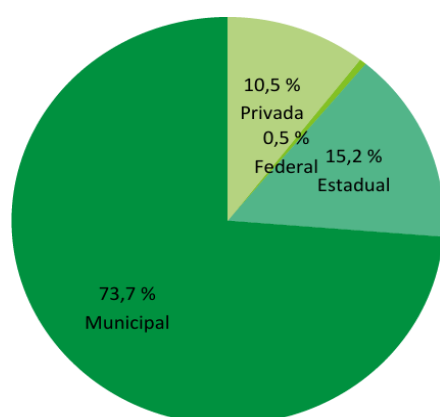
Com essas atribuições, a Seduc – PI estrutura-se em diferentes setores que visam a atuar positivamente na administração da educação pública estadual, organizados de modo hierárquico: gabinete do secretário; superintendências; unidades diretoras; assistência de serviços; assessoria técnica; gerências; coordenações; e supervisões.

A distribuição das responsabilidades da secretaria, por meio de seus órgãos secundários, é imprescindível para um acompanhamento mais próximo das demandas atendidas, tendo em vista a especificidade e as limitações presentes, de modo a promover maior agilidade no atendimento das demandas e das solicitações, em uma via de mão dupla, composta pelo estado e pela sociedade.

Ressalta-se que nesse panorama, com base na análise da estrutura do organograma da Seduc – PI, evidencia-se que o objeto principal de ação da secretaria está relacionado à educação escolar, ou seja, as preocupações estão diretamente voltadas à educação formal e sistematizada, executada nas instituições escolares, em diferentes formatos, níveis e modalidades. Logo, ela é responsável pelos processos de elaboração dos principais documentos e das normativas legais que orientam a educação no estado, a exemplo de resoluções, portarias, diretrizes, matrizes curriculares, planos de educação, entre outros que garantem a funcionalidade do sistema de ensino e das unidades escolares.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2021, o Piauí conta com 4.288 escolas de educação básica, com responsabilidades compartilhadas entre os entes federados, sendo a rede estadual responsável por administrar 15,2% desse total – o que representa algo em torno de 634 escolas sob a gestão da Seduc – PI, situadas em zona urbana ou zona rural, distribuídas conforme ilustra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Percentual de escolas no Piauí, por dependência administrativa (2021)



Fonte: Deed/Inep (2021).




As escolas sob a administração do governo do estado, em linhas gerais, são responsáveis pela oferta das etapas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, já que à rede municipal compete a oferta de matrículas das creches,

das pré-escolas e dos anos iniciais do ensino fundamental, o que pode justificar a maior quantidade em número de escolas. Por exemplo: as etapas de ensino com maior número de escolas ofertantes são anos iniciais do ensino fundamental e pré-escola, com 2.685 e 2.502 escolas, respectivamente, ficando a etapa ensino médio, por outro lado, ofertada por apenas 662 escolas.

Quanto ao número de escolas estaduais sob administração e gestão da Seduc – PI, situadas na zona urbana ou zona rural, a secretaria dispõe de um quantitativo de 11.810 professores, segundo o Censo Escolar de 2023, distribuídos em diferentes níveis e etapas de atuação – desde os anos iniciais. Apesar de a competência ser municipal, o estado pode atuar na oferta de ensino médio para o atendimento das demandas da oferta educacional, conforme dispõe a Figura 1.

Figura 1 – Número de professores por níveis/etapas da Rede Estadual de Educação

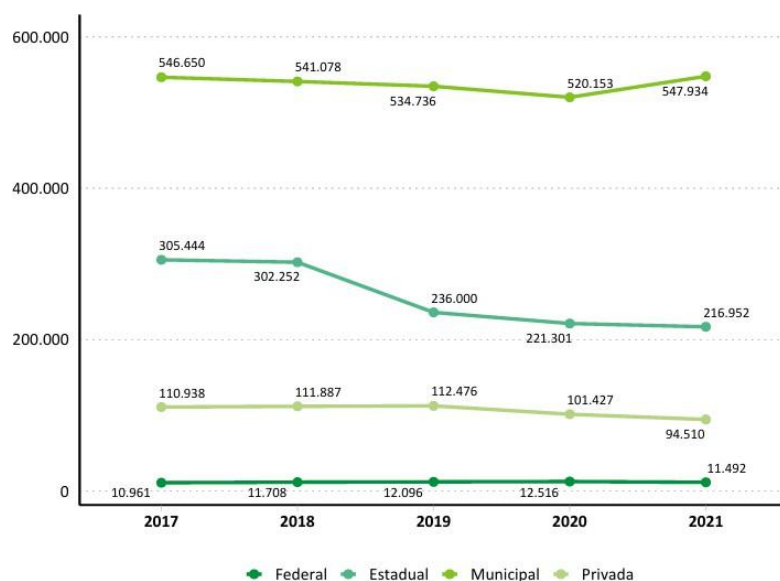
Professores por etapa

 Anos iniciais	126 professores
 Anos finais	2.582 professores
 Ensino Médio	9.102 professores

Fonte: Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/22-piaui/censo-escolar>. Acesso em: 16 de mar. 2025.

Traçando esse panorama, que representa a amplitude e as responsabilidades da Seduc – PI, vale frisar, ainda, o efetivo número de matrículas, ou seja, a quantidade de alunos que são atendidos pela rede em todo o estado do Piauí, nas modalidades de anos iniciais e anos finais do ensino e fundamental, ensino médio, EJA e educação especial, como revela o Gráfico 2, que reúne o histórico de matrículas no estado do Piauí entre os anos de 2017 e 2021.

Gráfico 3 – Matrículas na educação básica na Rede de Ensino Piauí (2017-2021)



Fonte: Deed/Inep (2021, p. 15).

Todavia, ainda que com uma estrutura ampla, a definição de um campo de atuação e um quadro de pessoal numeroso, a Seduc – PI tem dificuldades para atender integralmente a todas as especificidades e às necessidades de sua rede de ensino, levando algumas demandas importantes a esbarrarem em obstáculos e na morosidade da gestão pública, diretamente influenciada por elementos políticos, culturais e econômicos da sociedade, bem como em interesses próprios de cada gestão que assume a secretaria, como referido neste estudo.

4.3 A EdoC e seu lugar na SEDUC-PI para efetivação do direito à educação dos camponeses

A **EdoC** no Piauí também nasceu no seio dos movimentos sociais organizados do campo, em meados da década de 1980, quando se encampavam lutas por melhores condições de vida dos camponeses piauienses, que reivindicavam o acesso ao trabalho, à terra, à saúde e à educação como reflexo das lutas já engrenadas no cenário nacional. Por conseguinte, a EdoC passou a ganhar espaço na estrutura administrativa da educação piauiense a partir da constituição da supervisão de **EdoC**, no ano de 2003.

A Participante “B” da Seduc – PI relatou que essa conquista se deu durante uma solenidade no âmbito do Projeto de Educação de Jovens e Adultos de Assentamentos de Reforma Agrária (PROEJAPI), desenvolvido pelo Pronera:

um seminário de conclusão de uma etapa do PROEJAPI na Universidade Federal, em que dali se tirou o encaminhamento e foi tirado uma equipe que veio conversar direto com o secretário de educação no mês de fevereiro de 2003 e foram recebidos na época pelo Antônio José Medeiros e ali ficou acertado que teria uma equipe na SEDUC de Educação do Campo na gestão que estava começando (Participante “B”, Seduc-PI, 2024).

A partir desse marco temporal da EdoC no estado do Piauí, desencadearam-se mais lutas e pressões ao governo do estado que, naquele momento histórico, alinhava-se e convergia com os ideais do Executivo nacional, já que as duas lideranças – Luiz Inácio Lula da Silva e José Wellington Dias (recém eleito) –, ambas do Partido dos Trabalhadores, ocupavam lugares estratégicos nessa configuração política, o que possibilitava um novo olhar para as demandas levantadas pelos movimentos sociais em torno desse segmento.

Então, por intermédio da mobilização coletiva de um grupo de militantes dos movimentos sociais do campo, constituiu-se a equipe de trabalho da referida supervisão em EdoC na Seduc – PI, estreando algumas ações que passaram a ser direcionadas aos camponeses – mesmo que de forma tímida –, como a certificação dos cursos desenvolvidos no âmbito do Pronera e a continuidade de alguns desses cursos. Tal estratégia foi fundamental para o empreendimento de novas ações mais significativas, capazes de dar a visibilidade necessária a esse movimento educacional crescente no estado do Piauí, principalmente com a criação de uma estrutura própria de EdoC no estado.

De fato, a criação da supervisão em EdoC representou uma grande conquista. No entanto, muito ainda se precisa evoluir, sobretudo no tocante à resistência sobre a escalada capitalista no espaço camponês por meio do agronegócio. Acrescenta-se que tal movimento ocorreu no bojo das lutas nacionais realizadas pelos movimentos sociais de EdoC que estavam em crescimento por todo o território brasileiro. Dessa forma, ela passou a desempenhar atividades no Piauí com o objetivo de acompanhar e auxiliar as ações que já vinham se desenvolvendo no estado por meio do Pronera,

mediante uma articulação entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a UFPI e os movimentos sociais.

Algumas dessas ações voltaram-se para o desenvolvimento do campo piauiense, principalmente no que se refere à alfabetização, à formação dos camponeses assentados e ao desenvolvimento das técnicas de manejo da agricultura familiar, a exemplo da oferta de Cursos de Técnico em Agropecuária, Formação de Gestores em Cargo de Saúde; da realização de Projetos de Escolarização de EJA; de formações para o magistério – entre outros programas e projetos desenvolvidos, inaugurando a parceria dos movimentos sociais do campo organizados com a gestão do estado para realizar ações para a EdoC.

Com a estruturação da supervisão em EdoC, que era composta por um quadro funcional de pessoas indicadas principalmente pelo MST e pela Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piauí (FETAG-PI), as quais estavam lutando desde os primeiros movimentos, a partir da década de 1980, assistiu-se a uma continuidade das atividades de iniciativa do Pronera, com a realização de cursos e de projetos em parceria com movimentos sociais e sindicais do campo e universidades públicas do estado. Como aponta o Representante do MST, apesar de ser “um time grande até, tinha umas cinco pessoas dentro da secretaria de educação, para discutir a política de como forma de implementar no estado[...] mas só que isso não foi muito além dos processos de programas do PRONERA.”

Nessa perspectiva, de modo breve, registram-se algumas ações desenvolvidas no âmbito do Pronera que subsidiaram a atuação da supervisão em EdoC, destacadas no Quadro 2, com base nos relatos da Participante “B” da Seduc – PI e do Representante do MST, levando em conta os levantamentos e os dados mapeados em documentos oficiais, compilados por Silva (2015), evidenciando aspectos que as compunham diretamente, como o ano de desenvolvimento, a quantidade de sujeitos contemplados e as entidades envolvidas.

Quadro 2 – Relação das principais ações desenvolvidas em EdoC, entre 2001-2013, no Piauí (Pronera)

PROJETO	ANO	DESCRIÇÃO	PARCEIROS	Nº DE ALUNOS
Projetos de Educação de Jovens e Adultos dos assentamentos de Reforma Agrária no Piauí – Proejapi/Escolarização	2001 a 2003	Escolarização de Jovens na 1ª e 2ª séries do ensino fundamental	UFPI/MST/FETAG	2080
Curso Técnico Agropecuário (TAG) em concomitância com o ensino médio	2002 a 2005	Formação de Técnicos Agropecuários em nível médio	MST/SEDUC	60
Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Acampados e Assentados da Reforma Agrária do Estado do Piauí	2004 a 2005	Escolarização de alunos de 1ª e 2ª séries, e de Jovens e Adultos de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental	MST/FETRAF/SEDUC/ISEAF	1929
Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Estado do Piauí – Magistério	2004 a 2007	Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária em nível de magistério	MST/FETRAF/SEDUC/ISEAF	100

Fonte: Silva (2015, p. 38-39).

Projeto nº 24.231 – Proejapi – Escolarização

O Proejapi (escolarização) foi realizado no âmbito do Pronera nas comunidades de assentamentos da reforma agrária entre os anos de 2001 a 2003, mediante parcerias entre instituições como UFPI, MST-PI e FETAG-PI, sob a coordenação do professor Antônio Ferreira de Sousa Sobrinho, contemplando um total de 2.080 alunos nessa primeira etapa (Silva, 2015).

Projeto nº 24.232 – Proejapi – Alfabetização (2001-2003)

Ainda entre os anos de 2001 e 2003, houve o desenvolvimento da segunda etapa do Proejapi (Alfabetização), sob a coordenação do professor Antônio Ferreira de Sousa Sobrinho, com parcerias estabelecidas entre os movimentos sociais FETAG, MST e UFPI. Essa nova fase estipulava como meta a alfabetização de 1.000 jovens e adultos de áreas de assentamento, incluindo outros sujeitos que não haviam

participado da primeira etapa (Escolarização). Dentre os principais resultados, concebeu-se a superação da meta estabelecida pela coordenação, alcançando um total de 1.272 matriculados em 60 turmas, alcançando 755 educandos concludentes (Silva, 2015).

Projeto nº 24.228 – Escolarização de Jovens e Adultos Assentados e Acampados da Reforma Agrária do Estado do Piauí (2004)

O Projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Assentados e Acampados da Reforma Agrária do Estado do Piauí foi realizado entre os anos de 2004 e 2005, por intermédio da Seduc – PI, por meio da supervisão em EdoC, em parceria com o Instituto Superior de Educação “Antonino Freire” (ISEAF), a MST e a Federação dos Trabalhadores Agricultores e Agricultoras Familiares do Piauí (FETRAF/PI), por intermédio da 24ª Regional do INCRA.

Este projeto foi realizado em duas etapas, resultando na formação de 114 turmas, tendo concluído 107 turmas, em um total de 1.468 alunos envolvidos no processo de escolarização e de alfabetização, com assídua atuação dos movimentos sociais envolvidos (Silva, 2015).

Projeto nº 24.034 – Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Piauí – Magistério nível médio (2004-2007)

O Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Piauí – Magistério nível médio foi executado entre os anos de 2004 e 2007, nos municípios de Teresina e São João do Piauí, por intermédio de parceria entre a Seduc/PI, o MST/PI e a FETRAF/PI, com a participação de 100 alunos ingressantes, divididos em duas turmas, e 65 professores formadores, de modo que 68 concluintes chegaram ao fim do curso, que foi dividido em seis etapas, alternadas entre o Tempo Escola e o Tempo Comunidade.

O referido curso foi organizado e operacionalizado por meio da constituição de um grupo para a construção da proposta de fomento à construção da EdoC, tendo em vista o número reduzido e a formação fragilizada de educadores no âmbito dos assentamentos e dos acampamentos da reforma agrária (Silva, 2015).

Curso TAG em concomitância com o ensino médio (2002-2005)

Este curso foi realizado no intervalo de 2002 a 2005, no estado do Piauí, tendo como público-alvo os jovens e adultos que residiam em áreas de assentamento no estado. Inicialmente, a turma contou com a participação de 60 alunos, divididos em 11 períodos formativos que alternavam entre seis períodos de Tempo Escola e cinco períodos de Tempo Comunidade. Foi concluído com a formação de 45 alunos, em uma carga horária de 3.900 horas/aula (Silva, 2015).

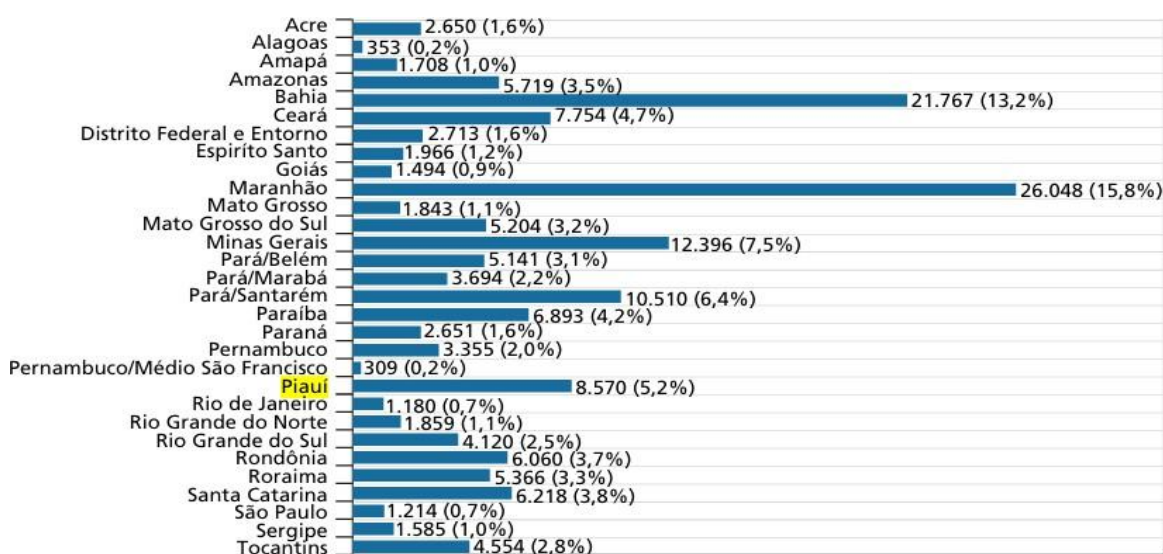
Curso Superior de Arte Educação (2007-2013)

Este curso foi realizado entre os anos 2007 e 2013, tendo sido pausado por um intervalo de tempo em virtude da falta de recursos financeiros, e retomado com a destinação de novos recursos, atendendo, inicialmente, a 60 estudantes, não apenas piauienses, mas de outros estados brasileiros, por força de parceria entre o MST e a UFPI, por intermédio SR-24 do Incra, resultando na formação de 36 concludentes. Destaca-se que ele também foi desenvolvido em períodos alternados entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, de modo que os estudantes tinham a possibilidade de vivenciar de modo prático, em seus assentamentos de origem, os conhecimentos e as experiências produzidos na universidade (Silva, 2015).

Tais experiências em EdoC foram fundamentais para o processo de consolidação dessa modalidade no estado do Piauí, sobretudo diante da ascensão das lutas empreendidas pelos movimentos sociais e sindicais organizados do campo, com o objetivo de criar uma política de EdoC que contemplasse a realidade de milhares de camponeses distribuídos em diferentes territórios do estado. Esse processo teve com base nos repasses financeiros realizados pelo governo federal às fontes formadoras, os quais garantiram as condições necessárias para a efetivação dessas ações.

Esses investimentos e ações impulsionaram um amplo movimento no âmbito da EdoC no estado do Piauí, de modo que, segundo dados da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA), no período de 1998 a 2011, o estado ocupou posição de destaque como entre aqueles com maior número de estudantes matriculados nos cursos ofertados no âmbito do Pronera, conforme representa o gráfico 4.

Gráfico 4 – Educandos ingressantes/matriculas em cursos do Pronera, do Incria, por superintendência (1998-2011)



Fonte: Relatório da II PNERA (2015, p. 30)

Nesse sentido, o estado do Piauí figurou entre os destaques nacionais quanto número de matrículas e de estudantes participantes desses projetos, com expressiva predominância de alunos oriundos dos assentamentos e dos acampamentos do MST. Esses estudantes constituíram praticamente a totalidade das matrículas registradas no estado, sendo 250 advindos dos acampamentos, 4.252 de assentamentos, 3 de comunidades e 18 sem informação de origem, conforme dados do Relatório da II PNERA.

Estes dados evidenciam o envolvimento e a relevância dos movimentos sociais na construção da EdoC no Brasil, especialmente no estado do Piauí, com destaque para a mobilização, o empenho e a resistência do MST, que representou os principais sujeitos coletivos a frente da luta pela construção e pela conquista de espaços educacionais desde o fim da década de 1990. Nesse contexto, a implantação de escolas em áreas de assentamentos constituiu uma demanda recorrente nos debates travados no interior dos movimentos, em razão da necessidade concreta de assegurar condições físicas, humanas e materiais adequadas à efetivação da EdoC nesses territórios de luta.

As mobilizações em torno dessa demanda materializaram-se por meio de lutas, de ocupações e de reivindicações que culminaram no compromisso assumido pelo Ministério da Educação (MEC) de construir 100 escolas em áreas de assentamentos

em todo o País. no estado do Piauí, esse compromisso resultou na construção de nove escolas estaduais localizadas em áreas de assentamento do MST, sob um regime de gestão pedagógica compartilhada com o próprio movimento, com vistas a atender às famílias assentadas e às comunidades do entorno. As escolas construídas são apresentadas no Quadro 3, com a indicação de seus respectivos nomes e localizações.

Quadro 3 – Escolas construídas em áreas de assentamento, sob gestão do MST no Piauí

Escola	Município (PI)	Assentamento
Escola Estadual Francisca Trindade II	Parnaíba	Lagoa do Prado
Pedro Mariano de Freitas	Buriti dos Lopes	Josué de Castro
Escola Estadual Milton Saviano	Assunção do Piauí	Caprisa
Escola Luís Fernando Borges do Nascimento	Palmeirais	Zé Constâncio
Escola Lucas Meireles	Teresina	Assentamento 17 de abril
Escola Alcides José	Canto do Buriti	Malhada Inca
Escola 13 de abril	Canto do Buriti	Malhada Inca
Escola Jânio da Silva	São João do Piauí	Lisboa
Escola Agrotécnica Francisca Trindade	São João do Piauí	Marrecas

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Silva (2015).

A construção destas escolas, representou mais uma conquista processo de consolidação da EdoC no estado do Piauí, na medida em que políticas e ações passaram a ser progressivamente direcionadas a uma realidade historicamente marcada pela exclusão no contexto da educação brasileira. Tal iniciativa simboliza, ainda, que o movimento por uma EdoC extrapola a questão estritamente educacional, configurando-se como uma luta mais ampla, cuja matriz está vinculada à luta pela terra e que se desdobra, entre outros aspectos, nas esferas da produção, da educação, da saúde, da cultura e dos direitos humanos. Trata-se, portanto, de um processo que contribuiu para a ampliação das condições de vida e para a redução das

desigualdades “[...] à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena” (Caldart, 2001, p. 208).

Concomitante às ações desenvolvidas em parceria com os movimentos sociais e sindicais do campo, no âmbito do Pronera, foi criado, em 2005, o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, vinculado ao Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O programa teve como meta de escolarização de 5.000 jovens agricultores e agricultoras dos diferentes estados e regiões do Brasil, incluindo o estado do Piauí.

O Programa configura-se como uma ação integrada que envolve o Ministério da Educação, por intermédio da SECAD e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), além do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria de Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT). Integram, ainda, essa articulação, o Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), bem como o Ministério do Meio Ambiente, por intermédio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Soma-se a esse conjunto a participação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Presidência da República

Neste caso, em parceria com a SEDUC e universidades públicas, promoveu-se a escolarização de jovens agricultores e agricultoras familiares em nível fundamental, na modalidade de EJA, integrada à qualificação social e profissional. Essa articulação possibilitou a efetivação de diferentes experiências formativas, como encontros, seminários e outros projetos, que expressaram ações de caráter inédito na política nacional de juventude, tendo em vista que vinculavam a formação do jovem à valorização e ao fortalecimento da agricultura familiar como estratégia para o desenvolvimento do País. Tal proposta materializou-se meio de uma organização curricular fundamentada no eixo articulador *Agricultura Familiar e Sustentabilidade*.

Apesar da alta relevância dos programas, dos projetos, dos cursos e das ações até aqui mencionados, implementados a partir da iniciativa do governo federal, em parceria com o governo do estado, como expressões concretas do processo de consolidação e expansão da EdoC no Piauí e do avanço rumo à construção de uma política própria em âmbito estadual, a descontinuidade dessas ações acabou por

fragilizar esse percurso. Ainda assim, tais projetos e programas asseguraram a formação de quadros profissionais para atuação nas escolas do campo, no âmbito da educação básica, bem como fortaleceram a atuação dos movimentos sociais, conforme aponta o Representante do MST ao relatar que

o momento que começou a esvaziar esses recursos do governo federal do PRONERA esvaziou a política também, esvaziou o grupo também lá dentro da secretaria de educação e essa supervisão não tinha força suficiente - como até hoje não tem força suficiente - para dialogar com as GRE's com a rede de educação básica como um todo, porque além de não ter recurso, não tem pessoal e se não tem recurso, o pessoal não atinge as metas que é estabelecida, se você não atinge as metas no estado de ampliar a escola, ampliar a formação e você não tem as condições, você não vai implementar de fato é essa política[...] e o estado não tem desenvolvido para além de vamos dizer assim, para além dos programas do governo federal, não tem desenvolvido a política porque se você não prioriza recurso pessoal não tem como desenvolver política e de lá para cá é só diminuindo, aí faz uma capacitação, uma 'formaçãozinha' aqui uma 'formaçãozinha' lá e é muito, muito aquém, muito aquém daquilo que necessita (Representante do MST, 2025).

Nesse sentido, entende-se que investigações posteriores, a partir dos antecedentes e dos fatos apontado neste estudo, podem aprofundar análise da realidade desses sujeitos, de seus atuais campos de atuação e da ampliação de seus percursos formativos, entre outras possibilidades. Essas investigações podem contribuir para a compreensão dos efeitos de longo prazo dos programas e projetos na vida de seus participantes, considerando tanto suas trajetórias profissionais ao longo dos anos e os reflexos quanto os reflexos dessas experiências no próprio fazer da EdoC na atualidade.

A partir da reorganização do organograma e da estrutura funcional da Seduc – PI, a então supervisão em EdoC foi transformada, em 2016, em Coordenação de Educação do Campo no Contexto do Semiárido, passando a vincular-se à Gerência de Inclusão e Diversidade (GID), criada em 2004, com a finalidade de discutir e planejar ações relativas à diversidade. No âmbito de sua atuação, a GID tem desenvolvido iniciativas especialmente direcionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e EdoC. Esse trabalho tem sido realizado por meio de propostas de formação de professores, coordenadores, técnicos e demais atores sociais, abordando temáticas como diversidade sexual, direitos humanos, educação ambiental

e educação contextualizada para o semiárido, entre outras, por meio de palestras, oficinas e cursos.

Nesse sentido, a Gerência tem participado de conselhos, comitês e fóruns, assumindo protagonismo na defesa de sua pauta e absorvendo as demandas que emergem da realidade concreta, com vistas à promoção do desenvolvimento integral dos educandos da rede estadual de ensino e à garantia de sua inserção na sociedade. Dessa forma, e a Coordenação de EdoC, como instância estratégica dessa Gerência, tem assumido o objetivo de “[...] discutir, implementar e executar a política de Educação do Campo, seja através de ações próprias a partir da Secretaria de Educação, e/ou por meio de parcerias interinstitucionais” (Piauí, p. 37, 2022). Com base nesse direcionamento, têm sido desenvolvidos seminários, cursos de formação, cursos técnicos, projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, bem como publicações de livros, entre outras iniciativas, viabilizadas por meio de parcerias e financiamentos do Ministério da Educação e do Pronera.

Dessa forma, o presente estudo debruça-se sobre os trabalhos desenvolvidos pela Superintendência de Educação Básica (SUEB), com ênfase nas ações realizadas no âmbito da GID e da Coordenação de Educação do Campo no Contexto do Semiárido (CEDOC). Esta Coordenação integra a estrutura de governo e conta, atualmente, com uma equipe composta por quatro servidores, sendo uma coordenadora e três técnicos.

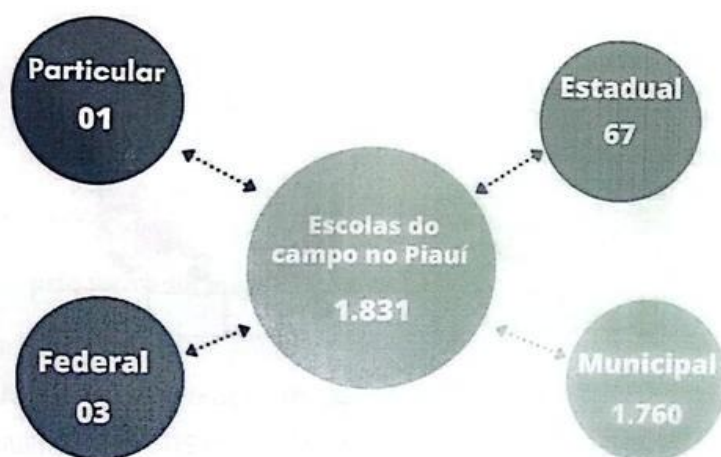
Respalhada por um conjunto expressivo de marcos legais — entre os quais se destacam a Resolução CNE/CEB nº 01/2022, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que estabelecem as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconhece a Educação do Campo como modalidade; e a Lei nº 6.651/2015, que institui a CEDOC tem atuado no sentido de assegurar uma educação diferenciada aos diversos povos do campo no estado do Piauí.

Respalhada por um conjunto expressivo de marcos legais – entre os quais se destacam a Resolução do CNE-CEB nº 01/2022 que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica para as escolas do campo; o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e

a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que estabelecem as Diretrizes Complementares para Educação do Campo; o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e reconhece a EdoC como modalidade; e a Lei 6.651/2015, que institui a CEDOC tem atuado no sentido de assegurar uma educação diferenciada aos diversos povos do campo do estado do Piauí.

Atualmente, visando a atender à oferta da EdoC, a Seduc – PI mantém em sua rede 67 escolas do campo, de um total de 1.831 unidades escolares no estado. A Figura 2 apresenta, em termos quantitativos, a distribuição das responsabilidades administrativas entre os entes federativos pelas escolas do campo atualmente em funcionamento, evidenciando os arranjos institucionais voltados à garantia do direito à educação dos povos camponeses em seus próprios territórios.

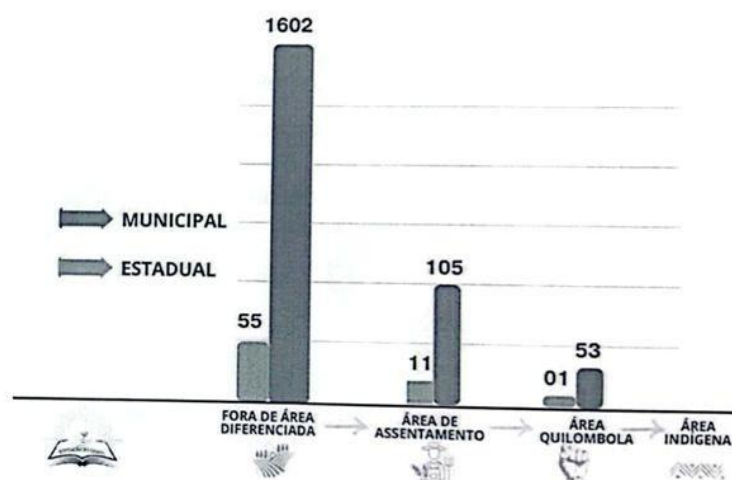
Figura 2 – Representação do número de escolas do campo no Piauí



Fonte: Inep (2022, p. 2).

As escolas do campo, de modo geral, localizam-se nas zonas rurais dos municípios do estado do Piauí. No entanto, podem situar-se também em áreas classificadas como territórios diferenciados, a exemplo de assentamentos da reforma agrária, comunidades quilombolas e terras indígenas. Como forma de representação, o Gráfico 4 apresenta a distribuição das escolas do campo piauienses nestes diferentes espaços, de acordo com sua dependência administrativa.

Gráfico 4 – Número de escolas do campo no Piauí, por dependência administrativa



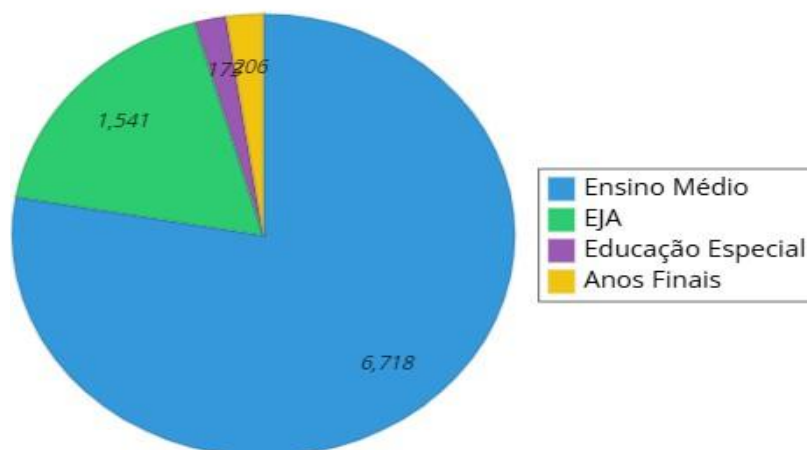
Fonte: Inep (2022, p. 3).

Observa-se que grande parte das escolas do campo sob a responsabilidade administrativa estadual localiza-se fora das áreas diferenciadas, concentrando-se nesses territórios de forma mais expressiva apenas nas áreas de assentamento, onde os movimentos sociais do campo têm atuado de maneira contínua.

Atuando diretamente nessas instituições, contabilizam-se 812 professores, distribuídos de acordo com a etapa de atuação. Desse total, 51 docentes atuam nos anos finais do ensino fundamental, enquanto 761 exercem atividades no ensino médio. No que se refere ao número de matrículas, observa-se no Gráfico 5 que o ensino médio concentra a maior quantidade de estudantes, com 6.718 matrículas, seguido da EJA, com 1.541 matrículas. A educação especial registra 173 matrículas, e os anos finais do ensino fundamental, 206 matrículas, segundo dados do Censo Escolar de 2023.

Gráfico 5 – Número de matrículas na escolas do campo (2023)

Número de Matrículas EDOC 2023



Fonte: elaborado pelo autor, com base em dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/uf/22-piaui/censo-escolar>. Acesso em: 16 de mar. 2025.

Partindo do cenário descrito, torna-se possível compreender, inicialmente, a forma como a educação está organizada no estado do Piauí sob a administração do governo estadual, por meio da Seduc – PI, com especial atenção à configuração da EJA no interior dessa estrutura educacional piauiense.

Essa análise de conjuntura é fundamental para a apreensão dos aspectos da realidade educacional, pois possibilita a identificação dos principais dados e representações da totalidade da rede estadual e do lugar da EdoC nesse contexto. Por meio dessa compreensão, torna-se possível o estabelecimento de conexões, críticas, reflexões e apontamentos relacionados aos objetivos desta pesquisa, orientados à compreensão da política de EdoC desenvolvida no estado do Piauí, das principais ações empreendidas e dos desafios enfrentados para a garantia do direito à educação dos povos do campo.

4.4 Os processos de aproximação e de distanciamento da política de EdoC desenvolvida pela SEDUC – PI na efetivação do direito à educação

O processo de construção da EdoC no seio da sociedade piauiense ocorreu, conforme já indicado, em consonância com a atuação dos movimentos sociais

camponeses no contexto das lutas pela reforma agrária, a partir da década de 1980. Trata-se de um enfrentamento no qual se inscreve a resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que reivindicavam melhores condições de vida, de trabalho, de educação e de saúde, bem como o acesso à terra, entre outras demandas, articuladas à luta pela redução das desigualdades sociais, especialmente da profunda desproporção histórica que marca as condições de vida das populações do campo.

O movimento em defesa da educação dos camponeses situados em acampamentos e assentamentos apresentou-se como uma demanda emergente, tanto no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente produzidos quanto à construção de uma proposta educativa orientada ao fortalecimento da luta e da formação política dos camponeses e de suas famílias, em consonância com as questões enfrentadas diariamente em suas vivências.

Inicialmente de caráter informal, as rodas, as cirandas, as aulas e as conversas que se realizavam eram acompanhadas por lutas junto ao poder público em defesa de providências voltadas a construção de uma educação pública alinhada à realidade dos povos do campo. A partir das pressões exercidas pelos movimentos sociais e pelas organizações camponesas, a EdoC passou a ocupar espaço na estrutura administrativa do estado do Piauí, mais especificamente no organograma da Seduc – PI, como a criação, em 2003, da supervisão em EdoC, conforme anteriormente apresentado.

Por intermédio da Seduc – PI, por meio da supervisão em EdoC e em parceria com o Pronera e demais atores já atuantes nesse campo, passaram a ser desenvolvidos projetos voltados à escolarização de jovens e adultos, bem como ações nos moldes daquelas que vinham sendo realizadas anteriormente, conforme relatado em entrevista pela Participante “B” da Seduc – PI, apresentada na seção anterior.

Todavia, a realização de tais ações não configurava, à época, a existência de uma política de EdoC consolidada, uma vez que já apresentava – como ainda apresenta na atualidade – fragilidades que limitavam o atendimento às demandas específicas inscritas na realidade de seus sujeitos. Essa condição é expressa na fala da Participante “B” da Seduc – P I:

Uma ação não necessariamente você torna uma política, porque essa ação primeira que foi a primeira ação prática da supervisão de Educação do campo no estado ela não é uma política até hoje, ou seja, não existe um processo de alfabetizar e de escolarizar os jovens e

adultos do campo, como aquele projeto foi executado na perspectiva do que ele era uma ação de Educação do Campo em diálogo com as comunidades com a gestão dos movimentos daquelas comunidades num processo de educação mais progressista né [...] isso não é uma política até hoje, então as ações que a gente executa no estado para elas se tornarem uma política é algo muito tênue e assim [...] eu nem vou falar da dificuldade do que isso representa [...] mas eu acho que é muito mais a intencionalidade que os gestores têm com as coisas, o que é que eles entendem que é prioridade[...] isso é uma coisa que a gente demora a amadurecer e entender que não tem a ver com o esforço da equipe ou das pessoas que estão à frente daquele trabalho[...] no nosso caso né a gente tinha uma clareza até muito boa do que a gente deveria executar sempre teve né, um olhar diferenciado, práticas metodológicas diferenciada nas escolas do campo, até currículo diferenciados que tocasse que chegasse a necessidade da realidade das pessoas do campo[...] mas isso não necessariamente se tornou uma política no estado do Piauí mesmo com toda a nossa clareza, se quem está nas instâncias mais altas de definição da gestão não tem essa compreensão, pelo menos essa é a minha leitura, a gente não consegue avançar de uma ação para uma política[...] (Participante “B” da Seduc – PI, 2024).

Nesta perspectiva, os movimentos organizados do campo seguiram mobilizando ações que conferissem centralidade à EdoC como prioridade naquele contexto, já que no ano de 2013, 84,8% dos municípios piauienses eram considerados rurais, segundo dados da pesquisa realizada pela Superintendência de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO)². Tal cenário evidenciava a necessidade de implementação de uma política pública voltada aos camponeses (Medeiros, 2020).

A partir desse cenário, os movimentos sociais e sindicais do campo permaneceram engajados na luta pela garantia do direito à educação dos povos do campo, por meio da promoção de encontros, reuniões e ações em âmbito estadual, envolvendo assentados e lideranças. Esse processo resultou em importantes conquistas para essas populações, tanto no plano local quanto no nacional. No contexto piauiense, até o ano de 2011, o estado destacou-se nacionalmente pelo elevado número de sujeitos envolvidos dos projetos do Pronera, consoante dados da II PNERA. Em âmbito nacional, por sua vez, instituiu-se, por meio da Secadi, o Pronacampo, que promoveu a implementação de um conjunto de ações articuladas, resultando em avanços significativos para a EdoC, entre os quais se destacam a construção de escolas, a formação de professores, e a instituição de programas de

² Escrita com a sigla (CEPRO) por ser uma Superintendência Estadual ligada a um Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí.

fomento ao saneamento, ao transporte, à alimentação e à produção de materiais didáticos, entre outras iniciativas.

Em entrevista com o Participante “A” da Seduc – PI, que ingressou como servidor em 2011 e foi lotado na Coordenação de Educação para Convivência com o Semiárido – instância na qual se inseria a supervisão em EdoC –, afirmou-se categoricamente que não havia, naquele período, a existência de uma política de EdoC propriamente. Tal acepção reforça a constatação de que as conquistas observadas se davam de maneira pontual e fragmentada, sobretudo em função da compreensão então predominante de que a EdoC estava subjacente à noção de *Educação contextualizada para o semiárido*.

Entre os anos de 2011 e 2014, as ações da Coordenação concentraram-se, predominantemente, no processo de certificação dos cursos e das formações realizadas em períodos anteriores, decorrentes das iniciativas desenvolvidas no âmbito Pronera, conforme já mencionado. Nesse sentido, não se registrava, naquele período, a implementação de outras ações de EdoC que beneficiassem diretamente os camponeses e seus contextos de vivência. Assim, a iniciativa mais efetiva em curso consistia nas tentativas de viabilização do Projeto Viva o Semiárido (PVSA), o qual incorporava, em uma de suas dimensões, a perspectiva da educação contextualizada para o semiárido.

Em meio a esse cenário, o Fopec foi reestruturado com a participação de diversos movimentos sociais e organizações representativas, entre os quais se destacam o MST, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), a FETAG/PI, a Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí (AEFAPI), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os movimentos sindicais. Com essa reorganização, tais atores passaram a empreender ações articuladas com o objetivo de influenciar e provocar o estado no que se refere à atuação da SEDUC – PI, buscando romper com a inércia observada no tratamento da EdoC e pressionando pela sua efetiva estruturação e organização institucional.

Por conseguinte, a participação do Fopec nas Conferências Municipais e Estaduais de Educação possibilitou a inclusão, no âmbito do Plano Estadual de Educação, de metas relevantes para a EdoC, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). Destaca-se, nesse contexto, a Meta 08, que estabelece o objetivo de “elevar a escolaridade da população de jovens e adultos de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudos no último ano de vigência

deste Plano, para as populações do campo [...]”, bem como a definição de um conjunto de 20 estratégias orientadoras para o seu cumprimento (Piauí, 2015, p. 9).

Em consonância com essa conquista, ainda no ano de 2015, o governador do estado, no exercício de suas atribuições, sancionou a Lei nº 6.651, que institui a Política Estadual de Educação do Campo, configurando-se como um marco relevante na história das lutas pelo reconhecimento e pelo desenvolvimento da EdoC no Piauí.

Embora permeada por contradições, essa legislação representou um avanço significativo no campo jurídico estadual, ao conferir respaldo normativo e legitimidade às demandas historicamente construídas no âmbito desse contexto socioeducacional.

Todavia, tal iniciativa parece ter se esgotado em si mesma. Ao questionar o participante “A” da Seduc – PI acerca dos fatores que têm influenciado a política de EdoC no estado, ele ratifica que

não existe uma política de educação do campo no estado do Piauí, o que não significa que não exista a lei, no ponto de vista normativo nós temos a lei, no ponto de vista efetivo nós temos tido uma ação institucional de educação do campo, ou seja, não há um programa de governo ou uma política de estado” reforçando a histórica compreensão que as Leis não condizem com a realidade vivida, ou seja, não há garantia do cumprimento do direito conquistado (Participante “A” da Seduc – PI, 2024).

O entrevistado ainda complementa:

não considero como ação o trabalho que é feito com as EFAS e as escolas em áreas de assentamento [...] não colocaria isso como política de Educação do Campo, pois a política ela tem uma intenção universalista, ela é uma ação do estado que é para todos e que todos sabem o que tem que fazer e não existir porque há pontos de negociação que atendem os interesses de sujeitos externos que pressionam e se negociam ali pontualmente os interesses de determinada organização ou de determinado contexto e quando você sai desta negociação o resto está descoberto (Participante “A” da Seduc – PI, 2024).

Esse entendimento ancora-se em um conflito de natureza institucional que se evidencia nos achados desta pesquisa acerca da realidade observada, sintetizado na oposição entre o “oficial” e o “oficioso”. A estrutura do estado, formalmente definida em lei, compreende o ordenamento jurídico que rege as decisões e definições adotadas por cada gestão administrativa, materializadas por meio de decretos, de

portarias, de resoluções, entre outros instrumentos normativos, os quais compõem aquilo que se reconhece como *esfera oficial*. Em contrapartida, no plano oficioso – que escapa à estrutura formal – situam-se relações marcadas por jogos de interesse, conchavos e ações orientadas por interesses particulares de gestão, voltadas ao favorecimento de determinados grupos ou sujeitos, em detrimento do compromisso com as diretrizes oficialmente instituídas.

Ao afirmar a inexistência de uma política de EdoC no estado do Piauí, o participante “A” da Seduc – PI explicita que embora exista, no plano formal, a instituição dessa política por meio de lei, a análise do plano prático das ações desenvolvidas pelo estado suscita uma série de questionamentos, a saber: há, de fato, acesso da população do campo às escolas? Essas escolas são do e no campo? Quando não localizadas nesses territórios, como se efetiva o deslocamento dos estudantes? Esse deslocamento se mantém acessível a todos no longo prazo? O ambiente escolar favorece a permanência e atende às demandas desses sujeitos? O processo educativo contempla suas necessidades e referencia suas realidades? As demandas do campo são assumidas como centrais ou contribuem para o distanciamento dos estudantes de seus contextos de vida? Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas são elaborados em consonância com a realidade dos alunos do campo? Essas e outras questões emergem à medida que se analisa a realidade concreta da educação destinada às populações camponesas.

A análise dos documentos disponibilizados pela Seduc – PI, por intermédio da CEDOC, bem como dos relatos dos servidores acessados no âmbito desta pesquisa, evidencia que são limitadas as ações efetivamente desenvolvidas pela Secretaria de Educação voltadas à EdoC, o que sustenta a recorrente afirmação acerca da inexistência de uma política educacional estruturada nessa área. De modo geral, apesar das conquistas historicamente construídas no percurso da EdoC no Piauí – como a sanção de leis, a construção de escolas do campo em áreas de assentamento e o desenvolvimento de projetos no âmbito do Pronera, entre outras iniciativas –, observa-se uma atuação restrita do Estado desde 2003, ano em que a EdoC passou a integrar a estrutura administrativa estadual, tendo o PVSA como a ação de maior centralidade no campo educacional nos últimos anos.

O PVSA decorre de um acordo de empréstimo (nº I-788-BR) firmado entre o Governo do Estado do Piauí e o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA). O projeto estrutura-se a partir dos seguintes componentes: “desenvolvimento

produtivo; desenvolvimento social e humano; fortalecimento institucional; unidade de gestão do projeto e sistema de monitoramento e avaliação” (Piauí, 2015, p. 1). Conforme apontado pelo participante “A” da Seduc – PI, no âmbito do PVSA, o componente educacional apresenta menor expressividade, estando inserido no eixo de “desenvolvimento social e humano”, cujo objetivo é:

[...] melhorar as capacidades: pessoal, técnica e organizacional dos produtores rurais, tendo em vista o fortalecimento e formação do capital social da região e a agregação de valor às cadeias produtivas priorizadas. Todo esse processo é focado na educação e qualificação profissional de produtores rurais: jovens, mulheres e comunidades quilombolas [...] (Piauí, 2014, p.01).

Ao analisar o Manual Metodológico Operacional do PVSA, constata-se que seu foco principal está direcionado aos projetos produtivos e à assistência técnica rural voltada aos camponeses, sendo a dimensão educacional contemplada de forma transversal. Embora a educação não constitua o eixo central do projeto, é possível reconhecer que suas ações promovem um olhar voltado ao campo e contribuem, ainda que de maneira limitada, para o fomento da agricultura familiar e para a valorização dos sujeitos camponeses. Tais iniciativas refletem-se na realização de ações relevantes nas escolas situadas nas zonas rurais dos municípios piauienses, conforme indicam os objetivos do subcomponente *Educação Contextualizada para o Semiárido*, cujos principais objetivos são:

[...] a) ampliar e consolidar o processo de formação em educação contextualizada para a convivência com o semiárido de professores, gestores e alunos das redes: municipais e estadual de educação; b) introduzir nas escolas práticas educativas e tecnologias apropriadas de convivência com o semiárido, a exemplo dos sistemas de produção agroecológicos, bancos de proteínas e utilização de fontes alternativas de recursos hídricos, para o incremento das atividades produtivas de forma sustentável (Piauí, 2015, p. 02).

Diante do exposto, embora o PVSA apresente uma proposta de ampla abrangência, sua implementação não pôde ser efetivada no período compreendido entre 2011 e 2014, em razão de entraves relacionados à formalização de convênios. As ações do projeto tiveram início apenas em 2016, estendendo-se até o ano de 2022, configurando-se como uma das principais iniciativas desenvolvidas pela CEDOC

voltadas à Edo desde sua criação. Ressalta-se que embora parte das ações incorporasse princípios da EdoC, o foco predominante do projeto esteve direcionado à convivência com o semiárido e ao fortalecimento das atividades agrícolas desenvolvidas por pequenos produtores.

Dentre os principais resultados do PVSA, destaca-se a formação de professores das redes municipal e estadual, totalizando 1.683 profissionais capacitados na perspectiva da educação contextualizada para o semiárido, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Número de professores que participaram das formações para convivência no semiárido

Território	Participantes		Total
	Feminino	Masculino	
Canindé	268	103	371
Guaribas	205	56	261
Itaim	237	100	337
Sambito	284	66	350
Serra da Capivara	241	123	364
Total geral			1.683

Fonte: Relatório de Atividades GID/SEDUC (2019-2022).

Destaca-se, ainda, que a partir das formações promovidas por meio dos cursos ofertados pela Seduc – PI, realizaram-se intercâmbios formativos nos quais profissionais das escolas do campo participaram de visitas com o objetivo de trocar experiências e conhecer práticas educativas e pedagógicas desenvolvidas em outras instituições do campo. Entre essas experiências, sublinham-se as visitas à Escola Thomas A. Kemps – Ecoescola e à Escola Família Agrícola Santa Ângela, ambas localizadas no município de Pedro II.

Soma-se a essas iniciativas a produção e publicação, em 2022, do livro paradidático *As aventuras de Otacílio e a convivência no semiárido*, bem como a implementação de Projetos Produtivos Agroecológicos em escolas regulares e profissionalizantes, acompanhados da concessão de bolsas de Iniciação Científica e

de Monitoria, destinadas a apoiar os processos de desenvolvimento e execução dessas ações.

Figura 3 – Capa do livro *As aventuras de Otacílio e a convivência no semiárido*



Fonte: Relatório GID (2019-2022, p. 127).

Desse modo, realizaram-se 61 oficinas e implementaram-se 61 Sistemas Produtivos Agroecológicos (SPAs), beneficiando 63 escolas regulares das redes municipal e estadual de ensino. O público-alvo dessas ações foi composto por professores, gestores e coordenadores, alcançando, aproximadamente, 12.230 sujeitos, conforme dados das matrículas registradas no Censo Escolar de 2021.

Diante desse conjunto de ações, o PVSA pode ser caracterizado como a iniciativa de maior visibilidade empreendida pela Seduc – PI no âmbito da EdoC nos últimos anos. Tal centralidade decorre, mormente, da ausência de uma priorização consistente dessa modalidade educacional no conjunto das políticas educacionais estaduais.

Essa constatação é reforçada pela fala da participante “B” da SEDUC – PI, ao afirmar que “isso quer dizer que não estamos avançando e que a gente ainda não é verdadeiramente uma política pública”, evidenciando a permanência da EdoC à margem dos processos decisórios, dos investimentos e das ações estruturantes da política educacional piauiense. Essa condição reproduz uma realidade historicamente recorrente, marcada pela marginalização e pela exclusão da EdoC, em função da confluência de interesses políticos, econômicos e de poder que se organizam em torno da hegemonia dominante, em detrimento das demandas dos povos do campo.

De forma sintética, a EdoC emerge no estado do Piauí a partir da mobilização organizada dos camponeses, que passaram a pressionar a estrutura administrativa estadual com base em necessidades concretas e condições de vida. Esse movimento expressou a luta por melhores condições de existência e obteve reconhecimento institucional, ainda que de maneira incipiente, a partir de 2003, com a criação da supervisão de EdoC no âmbito da Seduc – PI.

Essa instância desempenhou papel relevante nos processos de organização e continuidade dos programas desenvolvidos no estado, especialmente aqueles vinculados ao Pronera. Os cursos e os processos de alfabetização voltados aos camponeses impulsionaram um expressivo movimento de formação técnico-profissional e de qualificação do magistério no campo piauiense, fortalecendo o processo de construção de uma política de EdoC no estado e conferindo ao Piauí destaque nacional quanto ao número de participantes nessas iniciativas.

Nesse contexto, o estado do Piauí ocupou a quinta posição entre as unidades federativas com maior número de participantes nos programas desenvolvidos pelo Pronera no período de 1998 a 2011, o que representou importante visibilidade no cenário nacional da EdoC. Tal destaque contribuiu para o fortalecimento da luta dos movimentos sociais organizados do campo, como o MST, a FETAG, os sindicatos e as associações piauienses que atuavam com o objetivo de assegurar condições básicas para a consolidação dessa política, incluindo a construção de escolas, a formação de professores e a destinação de recursos públicos.

Esse período mostrou-se fundamental, considerando que em âmbito nacional, consolidava-se um conjunto de leis, de resoluções, de diretrizes e de decretos que instituíam as bases legais necessárias à efetivação da EdoC como modalidade educacional, superando o modelo tradicional de educação rural historicamente arraigado no contexto brasileiro. Esse movimento promoveu um novo entendimento

da educação camponesa, fundamentado em uma perspectiva crítica, política e transformadora da realidade social.

Em consonância com esse processo, no ano de 2015, foi sancionada no Piauí a Lei Estadual nº 6.651, que institui a Política Estadual de Educação do Campo. Essa legislação representou uma conquista relevante no plano normativo, ao assegurar, naquele momento histórico, avanços importantes para a consolidação dessa modalidade educacional no estado e ao abrir novas possibilidades para a construção da EdoC conforme reivindicado pelos movimentos sociais organizados.

Sem embargo, apesar dos avanços alcançados a partir da institucionalização da EdoC no âmbito da Seduc - PI, constata-se, ao longo dos últimos anos, um processo de descontinuidade e de esvaziamento dos investimentos, especialmente no âmbito do governo federal, seguido pelo governo estadual. Tal retração tem contribuído para o enfraquecimento da política de EdoC e para a fragilização de aspectos centrais de sua efetivação no estado do Piauí, como a formação de professores, o transporte escolar, as diretrizes curriculares e pedagógicas, a infraestrutura das escolas do campo, entre outros elementos que compõem essa realidade.

Apesar da permanência da mobilização dos movimentos organizados do campo, protagonistas históricos desse processo, que seguem pressionando o estado em defesa dos princípios da EdoC, o que se observa é o desmonte gradual de uma política que ainda avança de forma lenta em direção à sua plena consolidação. Essa percepção é reforçada pela fala do representante do MST, para quem

os movimentos sociais da sociedade civil organizada, o MST de modo mais especial no que a gente trabalha, tem contribuído para o avanço da política e materialização da lei sim, isso foi um avanço que a gente teve em lei, mas quanto vai olhar na materialidade da elaboração concreta da prática a gente tem dificuldade, porque falta demanda de pessoal tanto na estrutura do estado, como também autonomia das escolas e dos movimentos sociais. Porque, às vezes o movimento social tem autonomia para defender e tirar e qualificar eleger os melhores quadros que tem dentro da comunidade, que o estado contrata, essa autonomia é dada para alguns movimentos sociais, mas só quando você vai no currículo da elaboração e da construção do conhecimento voltar para a política do que foi demandado e escolhido, daí você não tem porque você tem uma educação em rede e essa rede não respeita a diversidade do campo, das comunidades e isso dificulta a gente, então a gente muitas vezes se angustia dentro de uma escola de nível médio que nem essa, porque a gente não consegue

implementar praticamente nada daquilo que você foi preparado (Representante do MST, 2025).

Nessa perspectiva, tornam-se evidentes as contradições que permeiam o processo de efetivação da política de EdoC. Atualmente, a Seduc – PI organiza a educação piauiense com base em uma concepção de “rede” complexa, estruturada sob uma lógica urbanocêntrica, o que resulta na desconsideração dos conhecimentos específicos e das particularidades próprias do contexto camponês. Tal condição é explicitada na fala do representante do MST, ao testemunhar que, dentre as 21 Gerências Regionais de Educação (GREs) do estado do Piauí, responsáveis pelo monitoramento e pelo acompanhamento das escolas estaduais – tanto do campo quanto da cidade – não existe, em nenhuma delas, uma supervisão ou coordenação específica de EdoC. Dessa forma, o fio condutor dessa rede educacional não alcança, de maneira efetiva, a realidade das escolas do campo, tampouco contempla suas especificidades de forma dialógica e contextualizada.

Essas questões ilustram os modos pelos quais a política de EdCo, apesar de dispor de bases legais sólidas que asseguram sua existência, permanece, em grande medida, desconhecida e, sobretudo, desconsiderada por parte dos sujeitos que ocupam funções públicas responsáveis por sua garantia. Como consequência, nota-se, ao longo dos anos, um processo de desmonte gradual dessa política, que se manifesta desde as ações direcionadas às crianças camponesas na educação infantil até as políticas voltadas às Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC), as quais evidenciam, ano após ano, o descaso do poder público, refletido no esvaziamento dos cursos ofertados em todo o estado do Piauí. Nesse sentido, conforme aponta o representante do MST em sua fala,

a política de Educação do Campo ela existe no papel[...]se me perguntar hoje, existe política de educação no campo? No papel sim, mas na materialidade não existe, existem sinais de resistência, de luta pela política que está no papel e isso nem é de todo mundo, existe ainda em alguns movimentos sociais[...]então não tem como dar essa continuidade, a SEDUC ela tem incorporar nas suas estruturas as demandas advindas da Educação no Campo, das escolas, da comunidade, dos movimentos sociais, como é que isso tem sido feito? Essa relação como é que tem acontecido? A SEDUC não tem acompanhado, não tem dado as condições e têm demandado a política de rede que é igual para todo mundo, não olha para a especificidade, não cria as condições e nega o direito do povo de construir (Representante do MST, 2025).

Em decorrência dessa realidade, observa-se o desmonte e o ataque direto às diretrizes e às políticas voltadas à EdoC no estado do Piauí. A Seduc – PI tem adotado uma política educacional orientada por resultados, ancorada em pressupostos neoliberais de gestão – conforme apontado anteriormente –, a qual penaliza diretamente aqueles que não alcançam as metas e os indicadores de desempenho estabelecidos. Essa orientação tem contribuído para o distanciamento progressivo da EdoC em relação ao contexto de seu surgimento, historicamente alinhado às lutas dos movimentos sociais por melhores condições de vida. Essa tendência tem se acentuado ao longo dos últimos dez anos, configurando, atualmente, uma das conjunturas mais complexas enfrentadas nos 25 anos de construção e de reivindicação de uma política de EdoC.

Esse cenário tem aberto precedentes, especialmente no contexto camponês, para processos de reordenamento das escolas do campo, alterando de forma significativa seus modos de funcionamento no interior das comunidades em que estão inseridas. Como resultado, muitas dessas escolas têm sido fechadas, nucleadas ou deslocadas, o que compromete o direito à educação de diversos sujeitos do campo, frequentemente forçados a abandonar suas escolas e, em alguns casos, seus próprios territórios de vivência. Essa situação decorre da ausência de condições básicas que assegurem o acesso a uma educação pública de qualidade, capaz de contemplar suas realidades, especificidades e aspirações no contexto da sociedade piauiense.

4.5 O processo de desmonte da EdoC: esquema de fechamento de escolas do campo no estado do Piauí

Nos entremeios das questões que envolvem a EdoC, observa-se a negação de direitos e a ausência de ações estatais efetivas voltadas à garantia de uma educação pública de qualidade, orientada por princípios e diretrizes próprias dessa modalidade.

Soma-se a esse cenário a disputa entre projetos contraditórios que historicamente marcam a realidade do campo brasileiro, em um contexto no qual a expansão capitalista se apresenta de forma massiva e dominante, produzindo reflexos evidentes nas condições de vida das comunidades e no funcionamento das escolas do campo.

Tal conjuntura revela o descompromisso do Estado brasileiro com as problemáticas estruturais do campo, particularmente no que se refere à educação

escolar destinada aos camponeses. A precarização, a marginalização e o esvaziamento das políticas educacionais parecem compor um projeto definido de desestruturação da educação nesse território, contribuindo, de forma deliberada, para o deslocamento e a expulsão das populações do campo.

Essa estratégia de seleção e, simultaneamente, de exclusão, insere-se no interior das lutas históricas entre as classes sociais. Conforme assinala Saviani (2012), a escola, responsável pela socialização dos conhecimentos científicos em suas múltiplas dimensões, no contexto da sociedade capitalista, tende a se restringir à classe burguesa, detentora dos meios de produção. Aos trabalhadores resta o acesso a uma educação elementar, precarizada, desprovida de infraestrutura adequada, com profissionais submetidos a processos formativos fragilizados, elevados índices de evasão e práticas improvisadas, suficientes apenas para a preparação da força de trabalho a serviço do capital.

Nessa perspectiva, compreende-se que a educação rural não se extingue com o surgimento da EdoC; ao contrário, ambas coexistem em permanente disputa ideológica, conforme discutido ao longo desta pesquisa. Se em um primeiro momento, a educação rural apresentou-se como estratégia de contenção do êxodo rural e de permanência dos sujeitos no campo, em um segundo momento – que, segundo Santos (2024), tem início por volta da década de 1960 e estende-se até os dias atuais –, passa a operar de forma estratégica para promover o esvaziamento do campo e o afastamento dos trabalhadores camponeses de seus territórios.

Para a compreensão das ações empreendidas com tais finalidades, torna-se fundamental a caracterização das escolas estaduais localizadas no campo piauiense a partir de seus perfis institucionais, considerando aspectos relacionados à gestão, aos princípios pedagógicos e às formas de organização. De acordo com o participante “A” da Seduc – PI, existem diferentes perfis de escolas no campo piauiense, os quais evidenciam, de maneira explícita, as contradições entre a EdoC e a educação rural, expressando objetivos distintos conforme cada realidade.

Os perfis das escolas estaduais presentes no campo piauiense revelam distintas formas de organização e gestão institucional. O **Perfil 1** corresponde às escolas de ensino regular que se orientam pelos princípios, pelas diretrizes e pelo currículo comuns a toda a rede estadual, sem especificidades voltadas à EdoC. O **Perfil 2** refere-se às escolas construídas pelo estado em áreas de assentamento da reforma agrária, que, em alguma medida, encontram-se sob gestão do MST, adotando

princípios e diretrizes da EdoC, como a Pedagogia da Alternância. O **Perfil 3** abrange instituições criadas por iniciativa privada, em geral vinculadas a organizações religiosas, que também adotam a Pedagogia da Alternância e estabelecem convênios com o estado, por meio da SEDUC – PI, para viabilizar seu funcionamento com recursos e programas públicos. Por fim, o **Perfil 4** diz respeito aos anexos escolares, que não se configuram como instituições educacionais autônomas, representando, na prática, “salas fora da escola”, cujas diretrizes pedagógicas podem ou não estar alinhadas à EdoC, a depender da escola-matriz responsável por sua administração.

A análise desse quadro evidencia uma fragmentação dos modelos institucionais das escolas estaduais localizadas no campo piauiense, indicando a inexistência de uma unidade categórica entre essas instituições, especialmente no que se refere às diretrizes operacionais que orientam os processos de gestão e de ensino-aprendizagem.

Tal fragmentação pode ser compreendida à luz das distintas formas de resistência e de organização histórica do movimento pela EdoC, as quais, de modo implícito, também revelam as estratégias do poder hegemônico para viabilizar a implementação de uma política educacional para o campo distinta daquela defendida pelos movimentos sociais, pelos educadores e pelos trabalhadores camponeses.

Nesse arranjo, o objetivo central é o esvaziamento do campo, visando à apropriação e à exploração das terras anteriormente ocupadas pelos camponeses por parte do agronegócio (Leher, 2016). Trata-se de uma estratégia de contenção da resistência e dos avanços da política de EdoC construída ao longo dos anos, que pode ser caracterizada como um “esquema de fechamento de escolas do campo”, tendo o agronegócio como principal agente estruturador.

Essa dinâmica torna-se evidente na fala da participante “B” da SEDUC – PI, ao afirmar que tais estratégias se baseiam, na maioria das vezes, em “[...] dificultar o acesso ou até mesmo retirar as condições desse acesso à escola, das crianças, dos adolescentes e dos adultos, forçando-os a buscar outros espaços de aprendizagem que não sejam o campo [...]”. Desse modo, compreende-se que o aqui denominado “esquema de fechamento de escolas do campo” revela-se muito mais complexo do que aparenta à primeira vista, evidenciando que

[...] o agronegócio se configura na expressão máxima do avanço do capitalismo no campo brasileiro, em que prevalece uma perspectiva

de desenvolvimento desigual e excludente, centrado na apropriação privada da terra e na superexploração do trabalho humano e da natureza, para promover o aumento da produção do setor agropecuário, cuja riqueza é concentrada pelas grandes corporações capitalistas transnacionais” (Santos, 2024, p. 83).

Considerando o projeto de sociedade capitalista em curso e tendo em vista que a EdoC emerge no interior da luta de classes, ancorada nos interesses humanos e sociais dos camponeses, em uma perspectiva contra-hegemônica, enquanto sujeitos que sustentam bandeiras de luta e resistência por meio da reivindicação da inclusão de suas demandas na agenda governamental, é possível compreender os ataques que a EdoC e as escolas do campo têm sofrido nos últimos anos. Esses ataques integram um esquema estruturado que incide diretamente sobre essa modalidade educacional, justamente por seu potencial crítico e por seu compromisso com a afirmação de direitos sociais mediados pela educação.

Nesse sentido, concorda-se com Santos (2024, p. 41, grifo nosso), quando afirma que vivemos, nos últimos anos,

[...]uma das principais contradições da realidade educacional e uma das maiores expressões do acirramento da luta de classes no campo brasileiro, na atualidade, **a política de fechamento de escolas**, que, no bojo da ofensiva do capital, entre outras finalidades, visa a desmontar a Educação do Campo e/ou a Política Nacional de Educação do Campo.

Tratar o fechamento de escolas do campo como uma “política” explícita que se está diante de uma prática generalizada, organizada, sistematizada e contínua em âmbito nacional. De acordo com Mariano e Sapelli (2014), no período compreendido entre 2002 e 2019, esse processo resultou no fechamento de, aproximadamente, 48% das escolas localizadas nas zonas rurais do Brasil. No caso específico do estado do Piauí, objeto deste estudo, tal dinâmica ocorre por múltiplos fatores, seja por ação direta ou mesmo por omissão do estado nos diferentes níveis das esferas administrativas, evidenciando o paradoxo anteriormente apontado: ao mesmo tempo que se registram avanços no campo normativo e discursivo em direção à construção de políticas públicas para a EdoC, a realidade concreta revela o encerramento sistemático e numeroso das atividades das escolas do campo, muitas vezes de forma silenciosa e gradual, conforme destacam Mariano e Sapelli (2014, p. 08):

O Estado brasileiro tem usado de várias estratégias para fechar as escolas: inicia fechando turmas; concentrando o trabalho da escola em apenas um período; nuclearizando as escolas; criando a convicção que a escola da cidade é melhor e transportando os estudantes para ela e outras. Tais estratégias acabam amenizando os conflitos e mascarando a situação.

Essa afirmação se concretiza quando se retomam os perfis de escolas do campo anteriormente apresentados, especialmente os perfis 1 e 4, os quais não se orientam pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e tampouco compartilham da realidade vivenciada diretamente no campo, promovendo, assim, o redimensionamento dos conhecimentos e dos saberes com base em referenciais alheios a esse contexto.

Tal condição não ocorre de forma fortuita, mas resulta de uma lógica cuidadosamente delineada. O fechamento massivo das escolas do campo extrapola a dimensão educacional, revelando fatores e condicionantes que atendem diretamente aos interesses da burguesia no âmbito econômico e político. Esse processo contribui para o enfraquecimento da EdoC, que carrega em sua essência a resistência e a luta por melhores condições de vida e pelo acesso à terra por meio da reforma agrária popular, ao mesmo tempo que negligencia a garantia de políticas fundamentais à existência dos camponeses, como as políticas agrárias e agrícolas.

Nesse cenário, torna-se cada vez mais inviável a permanência dos trabalhadores camponeses no campo, diante da intensificação da negação de políticas públicas e de direitos sociais básicos, como o acesso à terra, ao trabalho, à educação, à saúde, à cultura e ao lazer. Como consequência, o campo piauiense transforma-se em extensas áreas desocupadas, progressivamente disponibilizadas ao usufruto do agronegócio.

Agrega-se a esse processo outra estratégia, já mencionada na seção 3.3 deste estudo, que atravessa a realidade educacional brasileira como um todo e incide de maneira ainda mais contundente sobre a EdoC: a mercantilização da educação. Essa dinâmica expressa-se na sobreposição de critérios e de parâmetros de avaliação em larga escala, sustentados por uma racionalidade mercantil segundo a qual a eficiência da escola passa a ser medida por parâmetros estranhos à ciência e à educação, importados dos setores produtivos (Leher, 2016).

Essa lógica tem servido como justificativa para o fechamento de escolas do campo, sob o argumento de sua suposta ineficiência. Desse modo, tais estratégias se materializam no âmbito das diferentes secretarias de educação dos estados e dos municípios brasileiros. No estado do Piauí, essa realidade apresenta-se de forma particularmente contundente nas redes de ensino, conforme relata a participante “B” da Seduc – PI:

[...] situação que a educação pública brasileira está vivendo nessa última década, principalmente nesses últimos quatro anos né, talvez até seja cinco anos, é que acelerou muito essa gestão da educação baseada nas avaliações externas onde o que importa são os números, o que importa são as tabelas e “eu” tenho que chegar a tal patamar a qualquer preço (Participante “B” da Seduc – PI, 2024).

Assim, a educação básica passa a ser concebida como uma “unidade homogênea” na qual todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem são submetidos às mesmas condições, desconsiderando-se as desigualdades estruturais que atravessam os diferentes contextos educacionais. Tal concepção desvela mais uma dimensão do ocultamento das desigualdades, sobretudo aquelas que afetam os povos do campo, conforme destaca a participante “B” da Seduc – PI:

[...] ao todo mundo ser avaliado, todo mundo chegar no mesmo número né[...] porque estabelecidamente todo mundo tem que chegar lá, eu preciso desconsiderar o que é particular, o que é realidade particular, o que é condição contextual, porque não cabe no meu modo de avaliar né[...] nessa forma de fazer gestão essa especificidade do conhecimento (Participante “B” da Seduc – PI, 2024).

A negação das especificidades e das diferenças entre os contextos sociais que atravessam os processos educativos, materializada na padronização de resultados e de avaliações, apresenta-se de forma inversamente proporcional aos avanços historicamente construídos por meio da luta e da resistência dos sujeitos do campo. Ao longo desse percurso, tem-se defendido, sobretudo, uma EdoC fundamentada nos princípios e na realidade específica da classe trabalhadora camponesa, concebida como um processo educativo orientado às suas necessidades cotidianas, na perspectiva de contribuir para a transformação social (Molina; Freitas, 2011).

Essa contradição tende a produzir processos de ensino-aprendizagem marcados pelo caráter enfadonho, cansativo e estressante, resultando, como consequência, no progressivo afastamento dos estudantes, de suas famílias e da comunidade em geral do espaço escolar, uma vez que

[...] não vai caber a especificidade a necessidade de uma comunidade de um de um território né [...] a gente organizou o estado em território e uma das perspectivas era que a gente pudesse olhar a educação, a saúde... é um conjunto de políticas públicas com base na questão territorial, porque o meio também tem a ver com as influências, ou seja, a cultura, a forma de produzir, um conjunto de coisas tem a ver com aquilo que são as pessoas respondem e tudo mais, mas a gente está abandonando tudo isso, essa questão do território, do lugar de ser para você olhar tudo de cima sob parâmetros que não são nossos, **não são nossos** (Participante “B” da Seduc-PI, 2024, grifo nosso).

Diante desse cenário, o esvaziamento das escolas do campo passa a constituir prerrogativa para o encerramento ou a realocação de suas atividades para outros espaços, abrindo precedentes para a ofensiva do agronegócio. Conforme assinala Sousa (2024, p. 250), “o Estado burguês, mesmo tendo o dever, não tem interesse em garantir e instituir devidamente o direito educacional da classe trabalhadora, seja no campo, seja na cidade, uma vez que a lógica dominante é a da mercantilização.”

O Estado, de forma contínua e estratégica, tem acelerado os processos supracitados, mesmo diante da resistência direta dos camponeses e dos defensores da EdoC. Exemplo disso é a Lei nº 12.960/2014, que estabelece a exigência de manifestação da comunidade para o fechamento de escolas, a qual, entretanto, não tem sido suficiente para conter a escalada capitalista do agronegócio. Tal dinâmica evidencia um projeto que não se limita à apropriação de terras e de espaços, mas que atinge também a história e a cultura de um povo, uma vez que, ao serem removidos de seus territórios de produção, de convivência e de estudo, os camponeses têm suas identidades fragilizadas e suas vozes silenciadas.

Nessa perspectiva, considerando que a EdoC nasce e se desenvolve no interior da luta organizada e da resistência coletiva dos trabalhadores rurais, articulada pelos movimentos sociais e sindicais na defesa da terra e da reforma agrária popular – pauta que se mantém atual e em permanente processo de mobilização –, torna-se compreensível o interesse da burguesia do agronegócio em frear essa articulação. Tal intento se materializa por meio do desmonte das escolas do campo e do

enfraquecimento dos movimentos camponeses organizados, em um processo que não se restringe aos dados apresentados neste estudo, mas que se intensifica cotidianamente, penalizando e reprimindo os sujeitos que ainda acreditam na mudança e na transformação da realidade camponesa (Caldart, 2009).

Em face dessa realidade, é necessário compreender a EdoC em seu contexto histórico de existência e nas lutas que marcam sua trajetória, evitando o equívoco de descontextualizá-la de sua origem e das contradições que perpassam o enfrentamento ao agronegócio capitalista. Romper com a lógica da racionalidade instrumental que vem impondo um novo ordenamento às escolas do campo piauiense – por meio de avaliações, currículos e diretrizes alheios às realidades e especificidades dos educandos – é condição basilar para resistir aos processos de fechamento escolar, frequentemente justificados pelo não alcance de índices e de exigências mínimas impostos por uma classe dominante externa à realidade dos povos do campo, das águas e das florestas.

Nessa direção, pensar a EdoC com base em seus princípios fundantes implica concebê-la como uma educação a serviço das necessidades humanas, e não subordinada aos interesses do capital, conforme aludem Santos, Paludo e Oliveira (2010). Com base nesse entendimento, reafirma-se que a luta dos trabalhadores do campo não se constitui apenas na busca por qualquer proposta educacional ou pela simples existência de escolas que reproduzam conteúdos urbanos em seus contextos. Trata-se de uma luta marcada pela resistência a modelos educacionais instrumentalizados que impõem os interesses do capital a sujeitos portadores de necessidades formativas, sociais e humanas distintas, configurando-se como “ação educativa contra-hegemônica, capaz de contribuir para uma transformação profunda da sociedade” (Molina, 2011, p. 103).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação das considerações finais deste estudo nos remete à retomada de alguns aspectos importantes, no que se refere ao objeto de pesquisa em evidência, assim como nosso problema de pesquisa, objetivos e elementos teóricos e metodológicos que foram empreendidos durante o processo de pesquisa, organização e escrita desta dissertação.

O objeto deste estudo de Mestrado no âmbito da Linha 05 - Políticas e Gestão da Educação Básica do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, refere-se a Política de Educação do Campo desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI) e os principais desafios e perspectivas na garantia do direito à educação dos camponeses do estado, a partir do problema de pesquisa: os processos de aproximação e distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC-PI na efetivação do direito à Educação dos camponeses?

Atentando ao problema de pesquisa, estabelecemos o objetivo de compreender os processos de aproximação/distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC-PI na efetivação do direito à Educação dos camponeses, por meio do mapeamento das ações de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC a partir da sua institucionalização no estado do Piauí, a identificação os interlocutores na relação Sociedade Civil – Estado na elaboração de políticas estaduais para a Educação do Campo e análise da incorporação das demandas da Educação do Campo na estrutura da Seduc-PI.

Nesse sentido, atuamos no campo empírico representado pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI), através de uma pesquisa de natureza metodológica qualitativa - quantitativa, de modo que através de levantamentos bibliográficos, análise documental e aplicação de entrevista semiestruturada com representantes da própria SEDUC-PI, do MST-PI, FETAG-PI e AEFA-PI, pudemos produzir dados para a análise à luz das teorias, que contemplassem os objetivos dispostos.

Partindo da perspectiva de que a Educação do Campo representa não apenas uma política educacional, mas também uma bandeira histórica de luta dos povos camponeses por reconhecimento, justiça social e dignidade, o estudo procurou dar

visibilidade aos avanços, às permanências e aos retrocessos que perpassam sua materialização. Assim, em um primeiro momento de revisitação histórica do processo de construção da Educação do Campo, marcado pela luta camponesa em torno da reivindicação de melhores condições de vida e diminuição das desigualdades sociais através de uma Reforma Agrária Popular, que possibilitasse a elaboração de políticas públicas que garantissem melhores condições de acesso à terra, à trabalho, à saúde, à educação e lazer aos camponeses, em meio a disputa obstinada entre projetos distintos de sociedade, em que um lado está a agricultura camponesa e do outro a hegemonia do agronegócio capitalista, nos deparamos com um movimento pendular entre avanços e retrocessos na realidade da Educação do Campo.

Este movimento aqui denominado “pendular” é marcado pela disputa que se dá no âmbito do contexto de existência camponês, em que de um lado há o empreendimento da luta organizada pelos movimentos sociais e sindicais do campo por melhores condições de vida a partir da construção de um campo mais acessível, através de políticas públicas que caminham a passos lentos e de outro lado um projeto capitalista que de forma estratégica busca esvaziar o campo brasileiro - e neste caso em específico, piauiense - a fim de promover a produção em larga escala a partir de um modelo agro-exportador em velocidade avançada.

Nesse sentido, se valem de diferentes aspectos do contexto camponês de forma estratégica, dentre eles o campo educacional. A Educação do Campo e as Escolas do Campo têm disputado espaço com o então modos operantes da Educação Rural e da Escola Rural, que coexistem de modo articulado em um embate acirrado, em que o ideário de um campo atrasado, sem desenvolvimento, processos educacionais fragilizados e rasos no aspecto formativo, são bandeiras levantadas pela hegemonia dominante a fim de formar mão de obra e forças de trabalho a serem exploradas nos grandes latifúndios e ao mesmo tempo esvaziar o campo dos sujeitos orgânicos deste espaço, como forma de expansão dos negócios.

Isto posto, a primeira constatação realizada a partir da análise dos dados produzidos nesta pesquisa, é que apesar de uma luta histórica empreendida em todo território nacional, desde os anos 1980 aos dias atuais, que resultaram em conquistas importantes e garantias legais que baseiam a política nacional e estadual de Educação do Campo, ao longo dos anos têm sido mitigadas pelo estado neoliberal,

de modo que o projeto capitalista ganha forças nesta luta, apesar da resistência empreendida pelos movimentos organizados do campo.

Esta realidade tem limitado a garantia de direitos dos camponeses e o desmonte das políticas públicas destinada ao campesinato, principalmente às que se referem a questão agrícola, agrária e à educação ofertada à este público, que vive o desmonte de direitos promovidos pela privatização, condições precárias de acesso, permanência que fechamento de escolas, como já mencionado em nossas discussões.

Isto pode ser observado na prática, quando analisamos os documentos, projetos e planejamentos que dispõem sobre a Educação do Campo no âmbito da SEDUC-PI. Podemos constatar ações realizadas de forma pontuais, descontínuas, fragilizadas e que atendem uma minoria de sujeitos que vivem no campo. As escolas trabalham em sua maioria com limitações estruturais, de transporte, de materiais didáticos, revelando a falta de interesse e compromisso do estado em priorizar programas, projetos e uma política de Educação do Campo que de fato seja palpável e abrangente, atendendo de modo específico as demandas que são próprias desta realidade, ocupando assim um espaço real na estrutura administrativa do estado, no que concerne aos processos de investimento, acompanhamento, avaliação e valorização da Educação do Campo como um caminho transformador da realidade de milhares de camponeses que vivem da terra, do manejo da terra, da produção familiar e da preservação cultural de suas raízes camponesas.

Desse modo, embora existam marcos legais consistentes que sustentam o direito à educação para os povos do campo — como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo —, a implementação prática dessas diretrizes esbarra em entraves estruturais e conjunturais. Os dados levantados apontam que a política de Educação do Campo no Piauí ainda sofre com a descontinuidade administrativa, a ausência de recursos humanos qualificados, a precarização da infraestrutura das escolas do campo e, sobretudo, a falta de um compromisso político efetivo por parte do Estado com os sujeitos do campo.

A criação da Supervisão de Educação do Campo no âmbito da SEDUC-PI, em 2003, pode ser compreendida como um marco importante na institucionalização de uma política voltada aos camponeses. No entanto, o estudo mostrou que essa

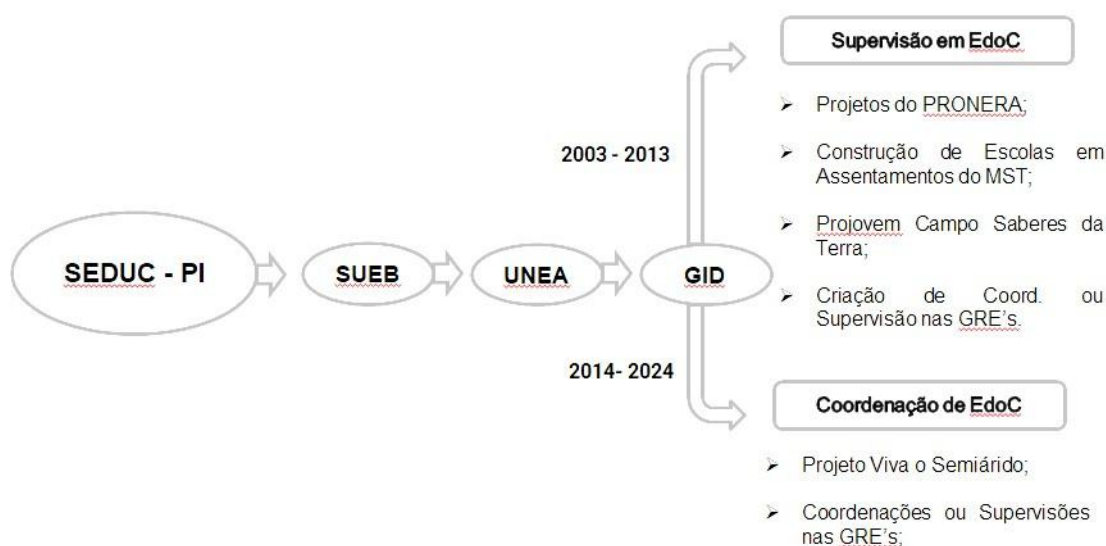
estrutura, ao longo do tempo, foi sendo esvaziada em termos de poder decisório, equipe técnica e orçamento, o que contribuiu para o enfraquecimento de suas ações. A ausência de um planejamento educacional articulado com as reais necessidades e especificidades do campo evidencia uma tendência à padronização e urbanização do currículo, negando a diversidade socioterritorial que caracteriza as comunidades, assentamentos e ocupações camponesas.

Além disso, a pesquisa revelou que a participação dos movimentos sociais, sindicais e das organizações coletivas das comunidades do campo tem sido central para manter viva a luta por uma educação contextualizada, crítica e transformadora. São essas forças sociais que, muitas vezes, conseguem pautar a agenda pública, construir alternativas pedagógicas inovadoras e tensionar o Estado por mais investimentos, reconhecimento e políticas públicas de qualidade.

A atuação desses movimentos se apresenta como uma das principais estratégias de resistência frente à lógica neoliberal que tende a mercantilizar a educação e invisibilizar os sujeitos historicamente marginalizados. Entretanto, destacamos que a fragilização e desarticulação dos movimentos sociais e organizados do campo tem se colocado com um desafio no enfrentamento das problemáticas em torno da Educação do Campo, revés que tem se consolidado nos últimos 10 anos, principalmente após o golpe político contra a então presidenta Dilma Rolsseff (PT) no ano de 2016, no tocante a organização para os embates e à implementação de políticas em Educação do Campo.

Concluimos, portanto, que a política de Educação do Campo no estado do Piauí, embora ancorada em um conjunto expressivo de normativas legais e princípios orientadores, apresenta uma trajetória marcada por avanços pontuais e retrocessos sistemáticos. O que se observa, na prática, é uma política que ainda não conseguiu consolidar-se como projeto emancipador, transformador e sintonizado com as demandas concretas das populações rurais. Persistem desafios relacionados à ausência de um financiamento contínuo e suficiente, à formação de professores, à precarização das escolas do campo e à frágil articulação entre as ações da SEDUC-PI e as reais demandas do campo piauiense, resumindo –se a práticas isoladas e ações pontuais que podem ser representadas através da figura que segue:

Figura 04: Representação sistemática do processo de organização da Educação do Campo no âmbito da Seduc-Pi de 2003 a 2024



Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise e interpretação dos dados produzidos na pesquisa

Neste sentido, defendemos que para que a Educação do Campo se realize enquanto direito coletivo, é necessário romper com a lógica assistencialista e compensatória que ainda perpassa muitas das ações do Estado. É imprescindível reconhecer o campo como espaço legítimo de produção de saberes, culturas e modos de vida próprios, e os sujeitos camponeses como protagonistas do processo educativo. A construção de uma política educacional voltada ao campo deve, portanto, articular-se a um projeto mais amplo de sociedade, pautado na justiça social, na soberania popular, na valorização das identidades e na defesa intransigente dos direitos humanos.

Deste modo, pretendemos através deste estudo contribuir para o aprofundamento do debate sobre as contradições e potencialidades da Educação do Campo no contexto piauiense, oferecendo subsídios teóricos e empíricos que possam colaborar com a construção de políticas públicas mais democráticas e comprometidas com a transformação social. Ao lançar luz sobre os desafios vivenciados pelos educadores, estudantes e comunidades do campo, reafirma-se aqui a necessidade de fortalecer as lutas coletivas por uma educação do campo que seja, de fato, pública, gratuita, de qualidade social, e referenciada nos interesses e projetos de vida dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. **Dimensões e formas da Privatização da educação no Brasil:** caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ALENTEJANO, P. Estrutura fundiária. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. cap. 51, 353-358.
- ANDRADE, F. M. R de; RODRIGUES, M. P. M. **Escolas do campo e infraestrutura:** aspectos legais, precarização e Fechamento. EDUR • Educação em Revista. 2020; 36:e234776. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698234776>.
- ARROYO, M. G. **Os movimentos sociais e a construção de outros currículos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação do campo:** A educação básica e o movimento social do campo. nº 2, 1999.
- AZEVEDO, S. de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: S. J., O. A. D. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local:** programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAPTISTA, D. M. T. “O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa”. In MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999, pp. 31-40.
- BARROSO, J. **O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005
- BOBBIO, N. Estado, poder e governo. In: BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade:** para uma teoria geral da política. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 53 a 133.
- BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia:** uma defesa das regras do Jogo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas.** 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BORGES, L. V.; FÜCHTER, M.; KOHLS, **Estado e Democracia:** Uma abordagem conceitual e o modelo brasileiro. Crises do Capitalismo, Estado e Desenvolvimento Regional Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 4 a 6 de setembro de 2013.
- BRASIL. Decreto 7.352 de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. Portaria nº 86 de 1 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

BRASIL. PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **População**. Brasília, 2015a.

BRASIL. PNAD, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores**. Brasília, 2015b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 02 de julho de 2015. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9.394.htm. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL, **II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2015.

CALDART, R. S. **Educação do Campo 25 anos**: legado político pedagógico. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/01/05/educacao-do-campo-25-anos-legado-politico-pedagogico/>. Acesso em: 08 ago 2024.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, R. S. **O MST e A Formação dos Sem Terra**: O Movimento Social Como Princípio Educativo. Estud. av. , São Paulo, v. 15, n. 43, Dez. de 2001.

CAMACHO, R. S. **A Educação do Campo em disputa**: resistência versus subalternidade ao capital. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.295 - 316.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, M.; [et al]. **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Org. Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Incra ; MDA, 2008. 109 p.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed, Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. rev., atual. e ampl. [recurso eletrônico] / ~~Silvio Sánchez Gamboa~~.— Chapecó, SC : Argos, 2018.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas. 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste, 2004. p. 424-453; 691.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, M. C. **Juventudes Do Campo E Práticas Educativas: O Caso Do Assentamento Marrecas Em São João Do Piauí**. Orientador: Maria do Carmo Alves do Bomfim. 2009, 160f.(Dissertação de Mestrado). Educação, 2009, 160f.

HÖFLING, E. de M. **Estado e Políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KUHN, E. R. A. **Análise da política de Educação do Campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19249>. Acesso em: 15 nov. 2024.

LAVAL. C. **A escola não é uma empresa**. Coleção Estado e Sítio, 2019.

LESSA, S.; TONET, I. A política e o Estado democrático. In: LESSA, S.; TONET, I. (org.). **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. cap. 13, p. 85-90.

LOWY, M. **Ideologias e Ciência social**: elementos para uma análise marxista. 20 ed. São Paulo: editora Cortez. 1985.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARIANO, A. S.; SAPELLI, M. L. S. Fechar escola é crime social: causas, impacto e esforços coletivos contra o fechamento de escolas do campo. In: **Seminário Nacional Estado E Políticas Sociais**, 6, 2014, Paraná. Anais [...] Paraná: UNIOESTE, 2014. Disponível em: http://cacphp.unioeste.br/eventos/Anais/servicosocial/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MEDEIROS, L. B. **Parceria e dissenso na Educação do Campo**: marcas e desafios na luta do MST. 245 f.(Tese de Doutorado) São Leopoldo - RS, 2010.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, MC. De S. (Org) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLINA, M. **A Educação Do Campo E O Enfrentamento Das Tendências Das Atuais Políticas Públicas**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, M. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo**: campo- políticas públicas – educação. Brasília : Inbra ; MDA, 2008 109 p. ; 19cm -- (NEAD Especial ; 10).

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma Educação do Campo**: contribuições para construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C. **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo**. In: Munarim, Antônio et. al (org.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011. cap. 4, p. 103-122.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-330.

MOLINA, M; SÁ, L. M. **Educação do campo e Educação superior: contribuições à formação crítica dos profissionais das ciências sociais**. Brasília: UnB, 2012.

MUNARIM, A.; LOCKS, G. A. **Educação Do Campo: Contexto E Desafios Desta Política Pública**. Olhar de professor, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012.

NETO, L. B. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; FREIRE ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C. R. de. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, vol. 4, núm. 9, mayo-agosto, 2003, pp. 1-17 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

OLIVEIRA, A. U. **O campo brasileiro no final dos anos 80**. In: STÉDILE, J. P. (Coord.). A questão agrária hoje. Porto Alegre: UFRGS, 2002. cap. 45-67.

OLIVEIRA, A. F. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. IN: Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”, organizado por Adão F. de Oliveira, Alex Pizzio e George França, Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99

PIAUÍ, **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado**. Teresina - PI, 2022.

PIAUÍ, **Lei N° 6.651/2015 - Política Estadual de Educação do Campo**. Teresina - PI, 2015.

PIAUÍ, **Lei N° 6.733/2015 - Plano Estadual de Educação (PEE-PI)**. Teresina - PI, 2015.

PIAUÍ, **Regimento Secretaria Estadual Da Educação E Cultura**. Teresina - PI, 2024?

PIAUÍ, **Relatório da Unidade de Ensino e Aprendizagem - UNEA (2019-2022)**, Teresina-PI, 2022.

PIAUÍ, **Projeto Educação do Campo: reparando direitos, respeitando a diversidade do campo**, Teresina-PI, 2024.

PIAUÍ, **Manual Metodológico Operacional: subcomponente de educação contextualizada para convivência do semiárido (Projeto Viva o Semiárido)**, Teresina-PI, 2015/2019..

QUEIROZ, T. de. M. **Educação no Piauí: 1880 – 1930**. Imperatriz – MA. Ética, 2008.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.). 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às políticas públicas: tramas e artimanhas pela educação do campo**. 2013. 326 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROCHA, D. O. S. ; DEUSDARÁ, B. . **Análise de conteúdo e Análise do discurso: o lingüístico e seu entorno**. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 22, n.1, p. 29-52, 2006.

ROCHA, D. O. S. ; DEUSDARÁ, B. **Análise de conteúdo e Análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória**. ALEA. V. 7 n. 2 julho – dezembro: 2005, p. 305-322.

RODRIGUES, T. D. de F. F.; OLIVEIRA, G. S. de.; SANTOS, J. A. dos. **As Pesquisas Qualitativas E Quantitativas Na Educação**. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

SADER, E. **Posneoliberalismo em América Latina**. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación CTA, 2008.

SANTANA, J. F. **O PRONERA no estado do Piauí: a implantação do projeto de Educação de Jovens e Adultos de assentamentos de reforma agrária – ProjejaPi**. Dissertação de Mestrado - UFPI. Teresina, 2020.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, J. R. dos. **Disputa De Projetos No Campo Brasileiro: A Política De Fechamento De Escolas No Campo Piauiense Como Parte Da Ofensiva Burguesa Para O Avanço Do Capital (1996-2022)**. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação**.(Dissertação de Mestrado). Educação, 2009, 109f.

SANTOS, C. E. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. Concepção de educação do campo. In TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. (org.). **Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo**. Salvador/UFBA, 2010. cap. 1, p. 13-70. Disponível em: <https://faced.ufba.br/educacao-do-campo/cadernos-didaticos>. Acesso em: 15 out. de 2024.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-: Autores Associados, 2012.

SCHWARTZMAN, S. Democracia e Governabilidade. In: CARDOSO, F. H.; FOXLEY, A. **América Latina: Desafios da Democracia e do Desenvolvimento – governabilidade, globalização e políticas econômicas para além da crise**. Rio de Janeiro: Campus-Elsevier, 2009. p. 01-32.

SILVA, E. F. **Um pé na luta e um pé na escola: contribuições do MST para Educação do Campo no Piauí**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Teresina – UFPI, 2015. 68f.

STEDILE, J. P. Introdução. In: STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a. p. 15-31.

SANTANA, J. F.; MEDEIROS, L. B.; GONÇALVES, M. C. **O direito à Educação do Campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB**. Revista FINEDUCA, v. 10 – 2020.

SANTOS, A. T.; MIRANDA, E. F. **Educação do rural versus Educação do Campo: paradigmas e controvérsias**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n.6, p. 134-146, 2017.

SANTOS, C. A. dos; SAPELLI, M. L. S. Educação do Campo: mais do que modalidade, disputa de projetos. In: LEHER, R. **Educação no governo Bolsonaro**. São Paulo, Expressão Popular, 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17 ed. Revista. Campinas, SP: Autores associados, 1996.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 5.ed. Rolo e Filhos, Lisboa, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. Diretrizes para elaboração de uma monografia científica. In: SEVERINO, A. J. (org.). **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 5, p. 73-132.

TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. **Política educacional e educação do campo**. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 569-576

VENDRAMINI, C. R. **Qual o futuro das escolas do campo?** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.31, n.3, jul/set, 2015.

WEBER, M. O espírito do capitalismo. In: **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001, p. 43-63.

APÊNDICE “A”

ROTEIRO DE ENTREVISTA (MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO)

- OBJETIVOS DA PESQUISA:

Geral:

- Compreender os processos de aproximação/distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC-PI na efetivação do direito à Educação dos camponeses.

Específicos:

- Mapear as ações de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC a partir da sua institucionalização no estado do Piauí;
- Identificar os interlocutores na relação Sociedade Civil – Estado na elaboração de políticas estaduais para a Educação do Campo;
- Analisar a incorporação das demandas da Educação do Campo na estrutura da Seduc-PI.

QUESTIONAMENTOS

1. Qual trabalho você tem desempenhado no âmbito do Movimento Social do Campo? Há quantos anos está empenhado nesta luta?
2. Quais suas principais vivências/história com a Educação do Campo dentro do Movimento Social? Fale um pouco sobre a mais marcante.
3. Quais foram as principais políticas, programas e ações em Educação do Campo desenvolvidas pelo estado do Piauí desde meados do ano de 2003 (ou que tem conhecimento desde quando está envolvido no movimento) na sua opinião?

4. Quem foram/são os principais interlocutores na relação Sociedade Civil (Mov. Sociais) – Estado que participaram na elaboração da política estadual para a Educação do Campo?
5. Quais os principais fatores que influenciaram/influenciam a política para Educação do Campo no estado do Piauí?
6. No cenário nacional, temos o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo no âmbito da União, Estados e Municípios, já no estado do Piauí, temos a Lei Ordinária nº 6.651/2015, que institui a Política Estadual de Educação do Campo. Como você avalia a implementação da política de Educação do Campo pelo Piauí de acordo com o que consta na lei? Tem dado conta de atender as demandas necessárias na garantia do direito aos camponeses?
7. A SEDUC-PI tem incorporado na sua estrutura as demandas da Educação do Campo que são advindas das escolas, das comunidades e/ou movimentos sociais? Como isso tem sido feito?
8. De que forma o fechamento de escolas tem impactado a Educação do Campo? Quais as consequências desta realidade na prática?
9. Como se dá a relação entre a SEDUC-PI e os Movimentos Sociais da Educação do Campo?
10. Na sua opinião, qual o lugar que a Educação do Campo ocupa hoje na SEDUC-PI, no que se refere à investimentos, condições de trabalho, formação de professores, dentre outros?

APÊNDICE “B”

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PARTICIPANTES(S) SEDUC)

- OBJETIVOS DA PESQUISA:

Geral:

- Compreender os processos de aproximação/distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC-PI na efetivação do direito à Educação dos camponeses.

Específicos:

- Mapear as ações de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC a partir da sua institucionalização no estado do Piauí;
- Identificar os interlocutores na relação Sociedade Civil – Estado na elaboração de políticas estaduais para a Educação do Campo;
- Analisar a incorporação das demandas da Educação do Campo na estrutura da Seduc-PI.

QUESTIONAMENTOS

1. Qual função você desempenha aqui no(a) Secretaria? Há quantos anos está exercendo esta função?
2. Quais suas vivências/história com a Educação do Campo? Fale um pouco sobre.
3. Quais foram as principais políticas, programas ou ações em Educação do Campo desenvolvidas pelo estado do Piauí, a partir da SEDUC desde meados do ano de 2003 (ou que tem conhecimento desde quando está envolvido no movimento) na sua opinião?

4. Quem foram/são os principais interlocutores na relação Sociedade Civil (Mov. Sociais) – Estado que participaram na elaboração da política estadual para a Educação do Campo?
5. Quais os principais fatores que influenciaram/influenciam a política para Educação do Campo no estado do Piauí?
6. No cenário nacional, temos o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo no âmbito da União, Estados e Municípios, já no estado do Piauí, temos a Lei Ordinária nº 6.651/2015, que institui a Política Estadual de Educação do Campo. Como você avalia a implementação da política de Educação do Campo pelo Piauí de acordo com o que consta na lei? Tem dado conta de atender as demandas necessárias na garantia do direito aos camponeses?
7. A SEDUC-PI tem incorporado na sua estrutura as demandas da Educação do Campo que são advindas das escolas, das comunidades e/ou movimentos sociais? Como isso tem sido feito?
8. De que forma o fechamento de escolas tem impactado a Educação do Campo? Quais as consequências desta realidade na prática?
9. Como se dá a relação entre a SEDUC-PI e os Movimentos Sociais da Educação do Campo?
10. Na sua opinião, qual o lugar que a Educação do Campo ocupa hoje na SEDUC-PI, no que se refere à investimentos, condições de trabalho, formação de professores, dentre outros?

APÊNDICE “C”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada “**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO PIAUÍ**”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade dos pesquisadores **Wedson Alves Ferraz (PPGE-UFPI)** e **Marli Clementino Gonçalves (PPGE – UFPI)** e tem como objetivos: Compreender os processos de aproximação/distanciamento da política de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC-PI na efetivação do direito à Educação dos camponeses; Mapear as ações de Educação do Campo desenvolvida pela SEDUC a partir da sua institucionalização no estado do Piauí; Identificar os interlocutores na relação Sociedade Civil – Estado na elaboração de políticas estaduais para a Educação do Campo e Analisar a incorporação das demandas da Educação do Campo na estrutura da Seduc-PI.

A partir desta proposta poderão emergir novas reflexões que fomentem estudos, debates, reflexões e produções científicas na sociedade e no meio acadêmico, que enfoquem a política de Educação do Campo e o direito à educação, podendo ainda contribuir como referência para a gestão educacional no âmbito do campo empírico desta modalidade de educação e suas nuances, que vem ganhando espaço nos últimos anos no âmbito educacional.

Assim, 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 e também será assinado pelos pesquisadores em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com os pesquisadores. Pedimos que, por favor, leia com atenção e calma, aproveite para tirar todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá contatar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa através do seguinte telefone (**Wedson Alves Ferraz: 86 98129-6555**). Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em

contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina – PI, telefone (86) 32222-4824, 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. 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 os pesquisadores estarão a sua disposição.

Como toda pesquisa que envolve seres humanos, esta apresenta alguns riscos, que podem ocasionalmente produzir desconforto, constrangimento e/ou estresse emocional, tendo em vista que trata de dados e informações que podem revelar lacunas, omissões, equívocos e situações que se expressam nas entrelinhas da política adotada pelo estado do Piauí no que se refere ao objeto deste estudo.

No entanto, ressaltamos que eles serão contornados, para isto informamos que as entrevistas serão realizadas de forma individual, em local previamente acordado e reservado de modo a não causar quaisquer constrangimentos. Além disso, sua identidade será preservada e as informações fornecidas não comprometerão seus vínculos e funções no seu campo de atuação.

Sua cooperação é de fundamental importância, considerando que contribui de modo significativo para fortalecer o debate sobre os desafios e perspectivas na garantia do direito à educação dos camponeses no estado do Piauí, possibilitando uma apropriação da temática objeto da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa envolvem a possibilidade de avanços na discussão teórica e prática da Educação do Campo no Piauí, quiçá emergir novas reflexões e despertar outros estudos, debates, reflexões e produções científicas na sociedade e no meio acadêmico, que enfoquem o direito à educação, podendo ainda contribuir como referência para a gestão educacional no âmbito do campo empírico desta modalidade de educação e suas nuances, que vem ganhando espaço nos últimos anos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem em manter o sigilo e anonimato, 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.

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

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente e de acordo com o 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