



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E CULTURA – PPGSC

ADILSON DE APIAIM

**O DESAFIO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS
DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ**

**TERESINA – PI
2024**

ADILSON DE APIAIM

**O DESAFIO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS
DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha: Trabalho, educação e mundo rural

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros

TERESINA – PI
2024

A642d Apiaim, Adilson de.

O desafio da política pública de educação do campo nas escolas de assentamento da reforma agrária no estado do Piauí / Adilson de Apiaim.
– 2024.

201 p. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura, *Campus Poeta*
Torquato Neto, Teresina-PI, 2024.

“Orientadora Profa. Dra. Lucineide Barros Medeiros.”

“Linha de Pesquisa: Trabalho, Educação e Mundo Rural.”

1. Política pública. 2. Educação do campo. 3. Escola do campo.
4. Gestão na escola do campo. I. Título.

CDD: 306.4

ADILSON DE APIAIM

**O DESAFIO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS
DE ASSENTAMENTO DA REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DO PIAUÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha: Trabalho, educação e mundo rural

Aprovada em: ____/____/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucineide Barros Medeiros - Orientadora
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Prof.^a Dr.^a Marli Clementino Gonçalves – Examinadora Externa
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof.^a Dr.^a Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo - Examinadora Externa
Universidade Estadual da Bahia (UEBA)

Prof. Dr. Alcebíades Costa Filho - Examinador Interno
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de reconhecer a importância do Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) em nossa vida, enquanto sujeito social que, desde menino, vejo realizando a luta pela terra, a reforma agrária e a transformação social em nosso país. Gostaria de agradecer tanto pelo seu papel em nossas vidas, na formação humana, quanto na luta pelo direito de produzir a existência no/do campo com dignidade, pois a organização do MST nos possibilitou a ascensão socioeconômica, cultural e humana na terra, principalmente no que tange à formação da consciência de classe, na formação política e ideológica de classe. Nas palavras da professora Caldart: “[...] as pessoas se movimentam, mas o que as mantêm em movimento no Movimento, são seus princípios, objetivos e valores”. Dessa forma, é imprescindível reconhecer o papel da organização que nos concedeu a oportunidade de dividir com tanta gente esses espaços de resistência, de histórias de luta e conquistas na produção de conhecimento socialmente útil à classe trabalhadora. Agradecer grandemente em ser orientado pelos dias de luta, pelos dias de estudo e pela valiosa referência de exemplo de companheira e educadora – Lucineide Barros Medeiros –, que sempre esteve conosco, presente nas trincheiras de luta em defesa da política de Educação do Campo estado do Piauí. Agradecer os/as acampados/as e assentados/as da reforma agrária no estado do Piauí pelo apoio e pela receptividade, que desde sempre me ajudaram a contribuir na frente de luta pela política de Educação do Campo nas áreas de acampamento e assentamento organizadas pelo MST/PI. De modo especial, agradecer aos/às educadores/as (Lucilene, Luciane, Luciano, Lucineide, Vilma, Marinalva), e demais companheiros/as das escolas de assentamento da reforma agrária, que sempre estiveram prontos para nos ajudar a construir os processos de alfabetização e escolarização de nossa juventude Sem Terra, na formação e conscientização dos sujeitos sociais que sonham em ter escola e educação que possibilitem a emancipação humana. Como diria Pascal, “*a educação é todos os dias de nossa vida*”, e, através da educação e da formação da classe trabalhadora, deve-se, com os/as camponeses/as, continuar a luta como ferramenta de vida, de oportunidades de construir novas formas de educar e transformar nossos espaços em fonte de liberdade e humana-dade. Pelos caminhos que andei, tenho me orgulhado de seguir nosso grande mestre, patrono da educação brasileira, Paulo Freire, e de tirarmos a lição que “*a educação muda as pessoas e as pessoas mudarão o mundo*”. Assim seja nossa fonte de inspiração e construção, em que o caminho da liberdade seja a própria liberdade de caminhar na construção de um mundo melhor onde seja menos difícil de amar a vida, o ser humano e a liberdade de existir com dignidade em qualquer espaço, em qualquer lugar. Portanto, viemos ao mundo para somar, construir pontes, darmos as mãos, dividirmos o pão que produzirmos em nossa terra, em nosso chão para alimentarmos a nação com alimentos saudáveis.

A ESCOLA DE MEUS SONHOS

A escola de meus sonhos
é aquela que respeita a existência, faz renascer o brilho da esperança.

A escola de meus sonhos
é aquela que conecta sujeitos e expectativas.

A escola de meus sonhos
é aquela que faz sentirmos prazer de chegar e ocupar o latifúndio do SABER.

A escola de meus sonhos
é aquela que mexe com nossas inquietações e que nos faz ousar na arte de PENSAR.

A escola de meus sonhos
é aquela que dialoga com as necessidades e reorganiza a nossa capacidade de AGIR.

A escola de meus sonhos
é aquela que faz renascer as emoções com prazer de APRENDER.

A escola de meus sonhos
não há lugar para o autoritarismo e nem para a paranoíia do egoísmo.

A escola de meus sonhos
é aquela que tem todos como gente, é humana, solidária e companheira.

A escola de meus sonhos
é aquela que aprende com o outro, é aquela que constrói sua própria caminhada.

A escola de meus sonhos
é verdadeira, honesta e expande a arte, o ouvir e escutar a beleza do belo.

A escola de meus sonhos
não é essa que molda o ser humano, mas capacita interage e transforma o SER.

A escola de meus sonhos
é aquela que ama seus agentes e propicia alegria de ser gente.

A escola de meus sonhos
é mais do que escola, é mais que ler e escrever, mais do que calcular a realidade.

A escola de meus sonhos
é aquela que estimula a capacidade de brincar, desenhar, pintar e esculpir a vida.

A escola de meus sonhos
é aquela que cria e recria o mundo para CRIAR e recriar a própria existência.

É aquela que muda a lógica de viver e conviver

A escola de meus sonhos
é aquela que aguça e transforma o conteúdo e seu objeto.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar os processos de desenvolvimento da Política de Educação do Campo em áreas de assentamento da reforma agrária no Piauí, acompanhadas pelo Movimento Sem Terra (MST). Parte da realidade que, a partir da segunda metade dos anos 1990, tem se intensificado no Brasil e no Piauí: o debate e outras construções em torno da política de Educação do Campo, com o protagonismo dos movimentos sociais do campo, aliando à defesa da educação pública, às lutas pela reforma agrária, promovendo, dentre outros resultados, a construção de nove escolas em nove áreas de assentamento no estado, no ano de 2007. Como consequência desse processo, além da criação de instâncias governamentais voltadas à formulação e ao acompanhamento da política, a exemplo da Coordenação de Educação do Campo, na Secretaria de Educação do Piauí em 2003, também foram aprovados marcos legais e normativos disciplinando a oferta e o atendimento. Dentre esses, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 e Lei Estadual n.º 6.651/2015, que instituiu a política de Educação do Campo no Piauí. A pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: como o processo de realização da política de Educação do Campo no Piauí repercute no desenvolvimento político e pedagógico da gestão das escolas do campo, considerando os princípios fundacionais da política de Educação do Campo? Nesse intento, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) situar as bases teóricas e normativas que fundamentam a Política de Educação do Campo no Piauí e no Brasil; b) analisar a relação entre os aspectos teóricos, institucionais e práticos na construção da Educação do Campo piauiense; c) levantar repercuções do processo de implementação da política de Educação do Campo nas escolas envolvidas na pesquisa. Na composição do quadro teórico, está pautada em Caldart (2003-2012); Franco (2003, 2008); Gramsci (1978,1989); Saviani (1992, 2005, 2010, 2015); Oliveira (2002); Leite (2002); Paro (2002); Shiroma (2000); Mészáros (2005); Arelaro (2006-2012); Freitas (2012); Mainardes e Tello (2015, 2016) Frigotto (1995-2008); Molina (2004-2022), dentre outros. Na construção metodológica, adota a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, articulada aos princípios da pesquisa participante, considerando a incidência direta do pesquisador no processo escolar em análise (Triviños, 2008; Minayo, 2010). A produção dos dados se dá no contexto de três escolas de áreas de assentamento da reforma agrária no Piauí, consideradas escolas do campo, conquistadas e acompanhadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), uma em 2004, e outras a partir do ano de 2007. A pesquisa utiliza as técnicas de pesquisa documental e entrevistas, envolvendo técnicos vinculados à Secretaria de Educação, às Gerências Regionais de Educação (GRES) e representantes das comunidades junto aos conselhos escolares. Conclui que a política de Educação do Campo no Piauí ainda não se realiza no chão da escola, apesar das orientações político-pedagógicas e operacionais contidas nos seus marcos normativos e dos esforços empreendidos nas escolas dos assentamentos acompanhadas pelo MST. Isso indica a morosidade, que precisa ser enfrentada, considerando que esses marcos existem desde o ano de 2002.

Palavras-chave: política pública de Educação do Campo; escola do campo; gestão na escola do campo.

ABSTRAC

The research aimed to analyze the development processes of the Rural Education Policy in agrarian reform settlement areas in Piauí accompanied by the Movimento Sem Terra – MST (Landless Movement). It is based on the reality that from the second half of the 1990s onwards, the debate and other discussions around Rural Education policy have intensified in Brazil and specifically the state of Piauí, with the leading role of rural social movements, combining the defense of education public, the struggles for agrarian reform promoting, among other results, the construction of nine schools in nine settlement areas in the State in 2007. As a consequence of this process, in addition to the creation of government bodies focused on formulating and monitoring the policy, the example of the Countryside Education Coordination (Coordenação de Educação do Campo), at the Piauí Department of Education, legal and regulatory frameworks were also approved regulating provision and service, such as the Operational Guidelines for Basic Education in Countryside Schools (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo), Resolution CNE/CEB n.º 1/2002 and State Law No. 6,651/2015, which established the Rural Education policy in Piauí. The work was guided by the following research problem: how has the process of implementing the Rural Education policy in Piauí impacted on the political and pedagogical development of the management of rural schools, considering the founding principles of the Rural Education policy? In this attempt, the following specific objectives were outlined: to establish the theoretical and normative bases that underlie the Countryside Education Policy in Piauí and Brazil; b) analyze the relationship between theoretical, institutional, and practical aspects in the construction of Rural Education in Piauí; c) raise the repercussions of the process of implementing rural education policy in the schools involved in the research. The theoretical framework includes authors such as: Caldart (2003-2012); Franco (2003-2008); Gramsci (1978-1989); Saviani (1992, 2005, 2010, 2015); Oliveira (2002); Leite (2002); Paro (2002); Shiroma (2000); Mészáros (2005); Arelaro (2006-2012); Freitas (2012); Mainardes and Tello (2015, 2016); Frigotto (21995-2008); Molina (2004-2022) among others. In the methodological construction, the perspective of historical-dialectical materialism was adopted, articulated with the principles of participatory research, considering the direct impact of the researcher on the school process under analysis (Trivinos, 2008; Minayo 2010). Data production takes place in the context of three schools in agrarian reform settlement areas in Piauí, considered as rural schools, acquired and monitored by the Landless Rural Workers Movement (MST), one in 2004, and others from the year 2007, using the techniques of documentary research and interviews, involving technicians linked to the Department of Education, the Regional Education Management (Gerências Regionais de Educação - GRES) and representatives of the communities at the school councils. It was concluded that the rural education policy in Piauí is still not carried out on the school floor, despite the political-pedagogical and operational guidelines contained in its normative frameworks and the efforts undertaken in settlement schools monitored by the MST, thus indicating a delay that needs to be addressed, considering that these milestones have existed since 2002.

Keywords: public rural education policy; countryside school; management at rural schools.

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|-----|
| Imagen 1 – Materiais pedagógicos fornecidos pelo Instituto Unibanco para a rede estadual de ensino..... | 78 |
| Imagen 2 – Notícia de assinatura de Termo de Cooperação entre SEDUC/PI e o Instituto Unibanco no ano de 2012 | 80 |
| Imagen 3 – A matriz curricular ofertada pela rede estadual de educação no 3º ano do Ensino Médio..... | 82 |
| Imagen 4 – Notícia sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Piauí..... | 82 |
| Imagen 5 – Conteúdos para avaliação de recomposição padronizada da rede de ensino para alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio com baixos rendimentos em sete disciplinas | 87 |
| Imagen 6 – Plano de ação Jovem de Futuro na plataforma do <i>site</i> do SEGAE | 91 |
| Imagen 7 – No <i>print</i> da plataforma Instituto Unibanco temos a confirmação do início do Programa Jovem de Futuro nas escolas da rede pública no PI, em 2012 | 93 |
| Imagen 8 – Unidade escolar Francisca Trindade II, Assentamento Lagoa do prado, Parnaíba-PI, área da 1ª GRE | 109 |
| Imagen 9 – Unidade Escolar Francisca Trindade II, no Assentamento Lagoa do Prado, em Parnaíba-PI, área da 1ª GRE..... | 110 |
| Imagen 10 – As dependências da estrutura física da Unidade escolar Paulo Freire | 118 |
| Imagen 11 – Transposição das águas do Rio Piauí para a Lagoa Marrecas no Projeto de Irrigação do Assentamento Marrecas | 121 |
| Imagen 12 – Agrovila do Assentamento Josué de Castro, no município de Buriti dos Lopes | 129 |
| Imagen 13 – Vista frontal da Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas - Assentamento Josué de Castro, município de Buriti dos Lopes-PI | 130 |
| Imagen 14 – Ônibus de 32 lugares transportando mais de 70 alunos na Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas | 132 |
| Imagen 15 – Área de atuação da 18ª Gerência Regional de Educação | 137 |
| Imagen 16 – Unidade Escolar Luís Fernando Borges do Nascimento, Assentamento José Constâncio (Palmeirais-PI) – 18ª GRE..... | 138 |
| Imagen 17 – Vista frontal da frente da Unidade Escolar Lucas Meireles no Assentamento 17 de Abril – Teresina | 138 |
| Imagen 18 – Vista aérea do Assentamento 17 de Abril e da Unidade Escolar Lucas Meireles, Teresina-PI | 139 |

| | |
|---|-----|
| Imagen 19 – Primeiras instalações da U.E. Lucas Meireles no Assentamento 17 de Abril - 2008 a 2012 | 141 |
| Imagen 20 – Primeiras instalações da U.E. Lucas Meireles - sala de aula da EJA ano de 2011 | 141 |
| Imagen 21 – Notícia sobre a parceria entre SEDUC/PI e fundações privadas..... | 145 |
| Imagen 22 – Capa e contracapa do documento “Marco de Gestão Escolar do Piauí, destacando instituições responsáveis | 146 |
| Imagen 23 – Fundações privadas com participação direta na produção do marco de gestão das escolas públicas do Piauí | 146 |
| Imagen 24 – Sobre a matriz da avaliação global integrada (AGI) enviada pela SEDUC para aplicação nas escolas da rede estadual de ensino | 149 |
| Imagen 25 – Biblioteca de cadernos, livros e documentos na plataforma Jovem de Futuro do “SIGAE” | 153 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Escolas de assentamento acompanhadas pelo MST, participantes da pesquisa | 29 |
| Quadro 2 – Fontes documentais utilizadas no processo de produção dos dados | 30 |
| Quadro 3 – Resultado de Busca por Descritores | 35 |
| Quadro 4 – Resultado da busca a partir da leitura dos resumos | 36 |
| Quadro 5 – Conquistas do MST na Educação do Campo do Piauí, articuladas aos processos existentes no Brasil..... | 103 |
| Quadro 6 – Designação nominal das pessoas participantes da pesquisa..... | 155 |
| Quadro 7 – Caracterização dos participantes da pesquisa vinculados às escolas e às comunidades | 156 |
| Quadro 8 – Caracterização dos participantes da pesquisa vinculados à SEDUC/PI | 157 |
| Quadro 9 – Plano de Análise dos dados | 157 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Número de Escolas que ofertam Educação Básica na zona rural no Piauí nas Redes de Ensino Municipal e Estadual (2008 – 2019)..... | 105 |
| Tabela 2 – Fechamento de escolas nos estados brasileiros | 113 |
| Tabela 3 – Matrículas escolares no município de São Joao do Piauí..... | 114 |
| Tabela 4 – Matrículas escolares no município de Buriti dos Lopes - Piauí | 115 |
| Tabela 5 – Matrículas escolares no município de Teresina - Piauí | 115 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ATRAJOC | Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Assentamento José de Castro |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEBs | Comunidades Eclesiais de Base |
| CED | Coordenação de Educação do Campo |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CNBB | Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica |
| CRUB | Conselhos de Reitores das Universidades Brasileiras |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária |
| FIES | Fundo de Financiamento Estudantil |
| FIOCRUZ | Fundação Osvaldo Cruz |
| FONEC | Fórum Nacional de Educação do Campo |
| GPT | Grupo Permanente de Trabalho |
| GRE | Gerência Regional de Educação |
| HPC | Horário Pedagógico Coletivo |
| HPI | Horário Pedagógico Individual |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFPI | Instituto Federal de Educação do Piauí |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MDA | Ministério de Desenvolvimento Agrário |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| NEM | Novo Ensino Médio |
| PCB | Partido Comunista Brasileiro |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |

| | |
|---------|--|
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PRO- | Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do |
| CAMPO | Campo |
| PROEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| PROUNI | Programa Universidade para todos |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SEC | Supervisão de Educação do Campo |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação e Cultura |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| SENAC | Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SENAR | Serviço Nacional de Aprendizagem Rural |
| SUPEN | Superintendência de Ensino |
| TD | Território de Desenvolvimento |
| UAPI | Universidade Aberta do Piauí |
| UELM | Unidade Escolar Lucas Meireles |
| UEPF | Unidade Escolar Paulo Freire |
| UEPMF | Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas |
| UESPI | Universidade Estadual do Piauí |
| UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 SOBRE A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO E AS RELAÇÕES COM OUTRAS PRODUÇÕES..... | 24 |
| 2.1 Delineamentos gerais..... | 24 |
| 2.2 Lugar de realização da pesquisa e processo de produção e análise dos dados | 27 |
| 2.3 Aproximações com outros trabalhos sobre a temática..... | 34 |
| 3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO, SOCIEDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS..... | 40 |
| 3.1 O Estado e as Políticas Públicas no contexto da Educação Brasileira..... | 40 |
| 3.2 A Política Educacional Brasileira e os desafios da atualidade | 72 |
| 3.3 Educação do Campo no Brasil e tensões no âmbito da gestão “pública” educacional vigente..... | 85 |
| 3.4 A luta pela Educação do Campo como dever do estado proposta pelo MST | 98 |
| 4 A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ NAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA..... | 111 |
| 4.1 Escolas em assentamentos da reforma agrária no Piauí acompanhadas pelo MST | 111 |
| 4.2 Caracterização das escolas participantes da pesquisa | 116 |
| 4.2.1 Unidade Escolar Paulo Freire, no Assentamento Marrecas, o primeiro da reforma agrária no Piauí | 116 |
| 4.2.2 Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas, no Assentamento Josué de Castro | 125 |
| 4.2.3 Unidade Escolar Lucas Meireles no Assentamento 17 de Abril | 135 |
| 4.3 A relação público e privado na gestão educacional do Piauí..... | 144 |
| 4.4 E a escola do campo, para onde vai? | 154 |
| 4.4.1 Sobre as pessoas envolvidas no processo de análise a respeito da realidade das escolas | 154 |
| 4.4.2 As escolas do campo e os desafios da gestão em seus processos político-pedagógicos | 157 |
| 4.4.3 A concepção de gestores e professores a respeito da Política de Educação do Campo | 162 |
| 4.4.4 A gestão da escola do campo no contexto de sua singularidade | 166 |
| 4.4.5 A gestão participativa e o regime de colaboração como parte do processo de construção da política de Educação do Campo | 174 |

| | |
|--|------------|
| 4.4.6 Sobre desafios, resultados e conquistas na construção da política de Educação do Campo | 177 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 184 |
| REFERÊNCIAS | 188 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco os desafios na implementação da política de Educação do Campo no Piauí, considerando os processos de gestão nas escolas de assentamento da reforma agrária na relação com a política de educação promovida pela rede estadual de ensino de educação do Estado, considerando, principalmente, a ação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI), suas Gerências Regionais de Educação (GRES) e a Coordenação de Educação do Campo.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) informam que, no estado do Piauí, a população é de 3.190.000 habitantes em 224 municípios. O Censo Demográfico de 2022 registrou a população de 3.269.000 habitantes, crescimento de 4,81% no período. Dessa população, mais de um milhão de habitantes residindo na zona rural, ou seja, 30% das populações vivendo no campo.

De acordo com dados produzidos pelo Laboratório de Dados Educacional (2021)¹, considerando o Censo Escolar de 2020, foram identificadas 178.436 matrículas em escolas públicas de localidades rurais, que, no mesmo ano, contavam com 1.971 estabelecimentos escolares da rede pública, sendo que, dessas, 104 eram localizadas em áreas de assentamento. A rede estadual de ensino do Piauí está organizada em 21 gerências regionais de educação (GRES). Consta nos dados do Laboratório que, no ano de 2021, existiam 653 escolas sob a jurisdição da rede estadual, dessas, apenas 63 unidades que ofertavam o ensino médio estavam situadas no campo² – Marco de Gestão Escolar do Piauí não apresenta números de escolas de nível médio existentes no campo.

Na organização interna da SEDUC/PI há uma Coordenação de Educação do Campo, desde o ano de 2003, que conta com uma servidora responsável pela pasta, em tese, devendo atuar em toda a rede estadual de ensino, porém, com visíveis dificuldades estruturais de pessoal, materiais, financiamentos e formação dos professores.

Apesar da existência da Lei n.º 6.651, de 14 de abril de 2015, que instituiu a Política de Educação do Campo no Piauí, as gerências regionais de educação não dispõem de quadro de

¹ Laboratório de Dados Educacional (LBD, 2021).

² Segundo os dados da SEDUC/PI, no Marco de Gestão Escolar do Piauí, lançado em 2022, consta que: “Dos quase 850 mil estudantes piauienses, aproximadamente 90% estão matriculados na rede pública, segundo o Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020). Há 650 escolas de ensino médio no estado, que em sua maioria estão localizadas na zona urbana (94%). A oferta educacional na zona rural é praticamente apenas da rede pública, responsável por atender 99% dos estudantes da região. Nossa rede está organizada em 21 gerências regionais que cobrem os 224 municípios” (Piauí, 2022, p. 20).

pessoal condizente, infraestrutura e conhecimento necessários à orientação e implementação da política de Educação do Campo, tendo em vista as especificidades que requerem as escolas do campo, especialmente em áreas de assentamento da reforma agrária.

No estado do Piauí, existem 50 assentamentos da reforma agrária acompanhados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); em apenas duas das oito escolas desses assentamentos há escola (Marrecas e Lisboa) de educação básica, com o ciclo completo: Educação Infantil, Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, Ensino Médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Há também casos de coabitacão das instalações físicas pelo Município e pelo Estado em uma mesma escola.

No contexto das escolas do campo também se destaca a infraestrutura precária, o fechamento e a paralisação de unidades escolares, apesar das frequentes denúncias dos movimentos sociais. Uma dessas escolas de Ensino Médio do campo, construída no ano de 2007, no Assentamento 13 de abril, distante 8 km da sede do município de Canto do Buriti³, foi fechada em 2013. Esse cenário é propício à manutenção dos baixos índices de escolarização e à permanência do analfabetismo. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010) destacam que o analfabetismo de pessoas acima de 15 anos no campo é de 23,3%, contra o percentual de analfabetismo nessa mesma idade na cidade; ambos elevados, porém, com disparidade nítida.

Considerar esse panorama no presente estudo é relevante, porque indica a necessidade de intensificação de políticas educacionais de superação dessa realidade. Porém, o processo histórico das políticas tem requerido ações alternativas, diferentes daquelas situadas na lógica da educação rural, fazendo surgir, a partir daí, a política de Educação do Campo, tendo como um dos seus pilares a formação do sujeito social do campo, ao mesmo tempo, incidindo em outras políticas públicas de desenvolvimento do território local, promovendo ferramentas técnicas e intelectuais indispensáveis ao equilíbrio entre a formação humana e a transformação social.

No entanto, a política de Educação do Campo, originada da luta contra-hegemônica e da proposição dos movimentos sociais do campo, está em processo de construção e em permanente disputa, considerado o seu pertencimento a outro projeto de educação e de sociedade e sua implementação no contexto do Estado. Ela enfrenta obstáculos de diferentes tipos, tais

³COSTA ALVES, Alayane de Negreiros . A Educação do Campo e seus desafios na contemporaneidade: um estudo de caso do fechamento da Unidade Escolar Francisca Trindade, em Canto do Buriti-PI. In: MEDEIROS, Lucineide Barros; SILVA, Waldirene Alves Lopes; APIAIM, Adilson DE; SOUSA, Luciano de Melo. Teresina : Gráfica Arco Íris, 2017. p. 87-110.

como o financiamento, as condições operacionais, a qualidade e o alcance das ações e dos resultados. A concepção de origem da Educação do Campo tem como um dos princípios a participação coletiva da comunidade escolar e do seu entorno, em um processo de autogestão (Dal Ri; Vieitez, 2004), produzindo protagonismo da sociedade civil organizada, como parte primordial da democratização da educação e da escola.

Desde o início, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) está diretamente implicado na proposta da Educação do Campo, atuando em diferentes estados do país e também no Piauí, onde reivindicou e conquistou a construção de nove pequenas unidades escolares, no ano de 2007, em nove áreas de assentamentos da reforma agrária no estado. A partir daí, surgiu a militância do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, pessoas licenciadas e pós-graduadas, por meio de ações de formação de professores realizadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), se inseriram na gestão e administração desses espaços escolares. Isso se deu em um processo de discussão que envolveu órgãos e instituições públicas do estado, como a SEDUC/PI e suas GRES, situadas nos territórios em que foram construídas as unidades escolares. Houve, a partir daí, pactuação por meio da qual o Estado assumiu o compromisso de garantir a participação do Movimento no acompanhamento, na administração, no planejamento e na execução dos processos de gestão e ensino dessas escolas.

Esse compromisso permitiu o desenvolvimento do projeto político-pedagógico das escolas baseado na concepção da Educação do Campo, no acúmulo das experiências do Movimento e nos marcos regulatórios da política. Porém, na prática, o processo de gestão na escola está diretamente entrelaçado com as orientações e práticas da política educacional desenvolvidas no estado, em forma de rede, sem olhar para as especificidades, e, muitas vezes, há choques que inviabilizam o avanço da Educação do Campo.

Essa realidade motivou o interesse pela realização deste trabalho, que está ancorado em uma investigação sobre os processos de gestão que envolvem três escolas de áreas de assentamento da reforma agrária no Piauí, organizadas e acompanhadas pelo MST, considerando dinâmicas e princípios propostos pelo Movimento, em parceria com outras organizações, e que conformaram a base do paradigma da Educação do Campo no Brasil, principalmente a partir da década de 1990 e do início de 2000, quando foram dados os primeiros passos na regulamentação das Leis de Diretrizes Operacionais da Educação do Campo para as escolas do campo.

Essa construção, diante da realidade vivenciada nas escolas, motiva um conjunto de questionamentos: os processos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, realizados

pelos camponeses assentados da reforma agrária, conformados em Lei e resoluções sobre a Educação do Campo, são respeitados pelas instituições do Estado? Que tipo de relação se estabelece entre a gestão escolar e a política de Educação do Campo realizada pela rede estadual de ensino promovida no estado do Piauí? Os gestores têm autonomia no processo de gestão e administração da política e nos processos pedagógicos na/da escola? Por que e/ou como? Em que momento(s) a comunidade escolar participa dos processos de gestão e construção da educação escolar?

A partir dessas problemáticas foi delineado o problema central da pesquisa: como o processo de realização da política de Educação do Campo no Piauí vem repercutindo no desenvolvimento político e pedagógico da gestão das escolas do campo, considerando os princípios fundacionais da política de Educação do Campo?

Para a busca de respostas, definiu-se o objetivo geral de analisar os processos de desenvolvimento da Política de Educação do Campo em áreas de assentamento da reforma agrária no Piauí, acompanhadas pelo Movimento Sem Terra (MST). Os objetivos específicos são: a) situar as bases teóricas e normativas que fundamentam a Política de Educação do Campo no Piauí e no Brasil; b) analisar a relação entre os aspectos teóricos, institucionais e práticos na construção da Educação do Campo piauiense; c) levantar repercussões do processo de implementação da política de Educação do Campo nas escolas envolvidas na pesquisa.

Vale salientar que a decisão de estudar esse fenômeno está relacionada diretamente com o compromisso e a postura ético-política deste pesquisador, cuja trajetória é marcada pelas lutas sociais do campo, no contexto da Reforma Agrária e na Educação do Campo, atuando em processos não escolares, como membro do setor de educação do MST e em unidades escolares, como integrante da equipe gestora de uma escola do campo, de nível Médio e com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Assentamento 17 de abril no município de Teresina, capital do Piauí. A seguir, portanto, são apresentados elementos dessa trajetória, em primeira pessoa.

Cheguei ao Piauí no ano de 2004, quando integrei na coordenação pedagógica do primeiro curso de formação de professores (magistério, nível médio) pelo PRONERA, e, a partir dele, dando continuidade aos estudos, no primeiro curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras-Português, na Universidade Federal do Pará/PRONERA, integrada à política de Educação do Campo.

Na sequência, participei de outras iniciativas educacionais no estado, em curso de formação de docentes, pesquisadores e técnicos, sempre na perspectiva de mobilização e luta junto

aos movimentos sociais do campo, visando a consolidação da política de Educação do Campo no Estado, geralmente como representante do MST, e em parcerias com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a SEDUC/PI e as universidades públicas (federal e estadual) no Piauí.

No intervalo de 2004 a 2007, tive a experiência de coordenar duas turmas no curso normal de Magistério, nível médio, vinculados ao PRONERA, em que se formaram mais de 60 professores para atuarem na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Alfabetização de Jovens e Adultos.

Entre os anos de 2005 e 2008, elaborei e coordenei a execução de um projeto-piloto de Escola Itinerante em três acampamentos da reforma agrária, na região sul do estado do Piauí, nos municípios de João Costa, Nova Santa Rita e Socorro do Piauí, sendo aprovada como política de escola pública de Estado⁴ no ano de 2008. Nesse mesmo intervalo, além de participar da luta política na consolidação da Educação do Campo no Piauí, consorciava meu tempo, de 2006 a 2010, frequentando o primeiro curso de Licenciatura Plena em Letras Português na Universidade Federal do Pará, numa parceria entre MST, PRONERA, INCRA e UFPA.

Compreendendo que os estudos e a prática política são ações indissociáveis na vida de um militante da classe trabalhadora, de modo especial dos lutadores do campo que pleiteiam a reforma agrária no Brasil, requerendo processo de formação permanente. Em 2011, ingressei no curso de pós-graduação “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais”, realizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ), de 2011 a 2013, com objetivo de conhecer teorias importantes sobre a luta de classe e as organizações sociais do campo, bem como na busca de entender e interpretar melhor a realidade da sociedade brasileira.

Nos intervalos dessas formações, elaborei projetos e coordenações de cursos com instituições públicas de ensino superior no Piauí, no fortalecimento da política de Educação do Campo, em parcerias com o poder público e os movimentos sociais do campo, envolvendo MST, INCRA, PRONERA, Universidade Federal do Piauí (UFPI), e Universidade Estadual do

⁴ Aprovação do Parecer no Conselho Estadual de Educação (CEE/PI) n.º 306/2008 da política de educação das escolas itinerantes no Piauí: “Este parecer tem por objeto o Ofício SUPEN n.º 51/08, no qual a Superintendente de Ensino da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC) solicita autorização deste Conselho para a implementação do Projeto Escola Itinerante a ser assumido institucionalmente pela Escola Paulo Freire, localizada em São João do Piauí, no Assentamento Marrecas. Os autos do processo, protocolado sob o n.º 306/2008, após diligências promovidas pela relatoria, encontram-se instruídos satisfatoriamente para os fins a que se destinam. Desse modo, a análise apreciativa das informações disponibilizadas nos autos pôde destacar a pertinência e viabilidade do pleito”.

Piauí (UESPI)⁵. Assim, se faz, e se está fazendo o lugar deste pesquisador, que ora integra o Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, continuando os seus estudos em uma universidade pública, que tem uma linha de investigação sobre as ruralidades.

A pesquisa que dá sustentação a este trabalho está orientada pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, articulado aos princípios da pesquisa participante, uma vez que sou integrante da gestão de uma das escolas investigadas. São três escolas situadas em áreas de assentamento da reforma agrária, acompanhadas pelo MST: Unidade Escolar Paulo Freire (12^a GRE), Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas (1^a GRE), e Unidade Escolar Lucas Meireles (18^a GRE), situadas nas regiões sul, norte e centro do Piauí, nos municípios piauienses de São João do Piauí, Buriti dos Lopes e Teresina, respectivamente.

No processo de produção dos dados, considerou-se o período de 2000 a 2022, em razão de essas duas décadas envolverem processo de início da materialização da política da Educação do Campo, em parcerias envolvendo movimentos sociais do campo, universidades públicas, secretarias de Estado e escolas de assentamentos, como resposta às lutas iniciadas na década anterior no Piauí, com o protagonismo do MST. Realizou-se entrevistas semiestruturadas com três gestores regionais de Educação, vinculados às três GRES; a coordenadora de Educação do Campo na SEDUC/PI; seis gestores escolares, sendo três diretores e três coordenadores; três professores; e três pais/mães de estudantes componentes dos conselhos escolares.

A pesquisa de campo se articula a uma revisão da literatura, tendo como temas de referência a política educacional, a política de Educação do Campo e a gestão escolar, com os aportes científicos de autores como: Saviani (2009, 2010); Gramsci (1989); Freitas (2011); Caldart (2001, 2009, 2010, 2012); Shiroma (2000); Mainardes e Tello (2015, 2016); Medeiros (2010, 2012); Leite (2002); Santos (2012) e Paro (2002). Realizou-se também estudo dos seguintes documentos: a) Projetos Pedagógicos de cada escola; b) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 e 2/2008); c) Lei n.º 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; d) “Marco de Gestão Escolar do Piauí” SEDUC/PI, de 2022, que dispõe de parâmetros para a gestão das escolas da rede pública de educação do Estado do Piauí; e e) Nota Técnica n.º 5/2021/SUEB/GSE/SEDUC/PI, que dispõe sobre as orientações e atribuições para as equipes de ensino e aprendizagem das Gerências Regionais de Educação.

⁵ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

No processo de análise, primeiramente realizou-se a organização e sistematização dos dados de entrevistas e documentos, identificando recorrências a partir das quais foram organizados os eixos de análise: Concepção da Política de Educação do Campo; Gestão e singularidade da Educação do Campo; Gestão, participação e regime de colaboração; Desafios, resultados e conquistas.

Na estruturação do texto da dissertação, após esta introdução, tem-se a seção com os delineamentos metodológicos e seus componentes e a relação deste trabalho com outras pesquisas feita por meio de busca em plataformas digitais de teses e dissertações; na sequência, a terceira seção discute sobre o direito à educação, considerando, no contexto, a relação entre o Estado, a sociedade e os movimentos sociais, destacando as concepções de políticas públicas, e, especificamente, de política educacional e política de Educação do Campo, diante das tensões e lutas empreendidas nesse contexto, considerando a compreensão construída pelos movimentos sociais do campo, de que Educação do Campo é direito dos povos do campo e dever do Estado, exigindo política que assegure acesso e permanência nos estudos.

A seção quatro, discute a gestão da política de Educação do Campo no Piauí e nas escolas de assentamento da reforma agrária envolvidas na pesquisa, considerando a caracterização dos territórios, do público participante da pesquisa e as análises produzidas a partir da articulação entre a base teórica e metodológica e os dados das entrevistas e da análise documental. No processo analítico, apresenta uma caracterização das escolas, passando, a partir daí, a discutir a relação dessas com o processo de desenvolvimento da gestão educacional no estado do Piauí, através das falas dos sujeitos da pesquisa e em interface com dados da pesquisa documental e do referencial teórico adotado.

Nas considerações finais, registra-se que, desde a primeira escola de Nível Médio, construída em 2004, e outras nove, em 2007, em áreas de assentamento da reforma agrária no estado, há duas décadas existe a política de Educação do Campo sob os marcos regulatórios de jurisdição, tanto em termos jurídicos, no Governo Federal, como no Estadual. Portanto, conclui-se que a política de Educação do Campo ainda não está materializada no chão dessas escolas de áreas de assentamento no Piauí, apesar das orientações político-pedagógicas e operacionais contidas nos marcos legais e dos esforços empreendidos pelas escolas nos assentamentos acompanhadas pelo MST.

Vale, então, ressaltar que a pesquisa apontou dimensões, limites e desafios diversos, seja pela morosidade do poder público de garantir as condições para seu pleno desenvolvimento, ou pela dificuldade de compreensão dos gestores nos vários departamentos das

estruturas administrativa e de gestão de Estado da política educacional, bem como os diversos problemas estruturais, de pessoal, financeiros, pedagógicos e de métodos de ensino realizados nessas escolas do campo orientadas pelas GReS, pela Coordenação de Educação do Campo e acompanhadas pelos movimentos sociais do campo. E, não menos importante, a falta de uma relação mais proativa das estruturas de gestão e coordenação da Educação do Campo pelo Estado com as escolas do campo, considerando que os marcos legais e de Diretrizes Operacionais existem desde o ano de 2002.

Portanto, o trabalho de análise da gestão das escolas do campo em regime de colaboração na construção da política de Educação do Campo aponta alguns desafios sobre os resultados das conquistas no contexto da política de Educação do Campo vigente nas áreas de assentamento, em relação à política educacional no estado no Piauí. Assim, a pesquisa aponta alguns dilemas de compreensão, articulação e execução da política educacional do campo em território piauiense.

2 SOBRE A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO E AS RELAÇÕES COM OUTRAS PRODUÇÕES

Nesta seção, são apresentados os principais delineamentos contidos no planejamento do trabalho, considerando o processo de realização das etapas e as estratégias de produção e análise dos dados, tendo em vista os instrumentais escolhidos e as posturas metodológicas implicadas. Há destaque para as compreensões do pesquisador diante dessas escolhas, considerando sua trajetória formativa, profissional e militante. Apresenta-se os lugares de realização da investigação e as aproximações com outras pesquisas sobre a temática realizadas em programas de pós-graduação no país e contidas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2.1 Delineamentos gerais

O trabalho é orientado pelo Materialismo Histórico-Dialético. Sobre esta perspectiva, Saviani (2015, p. 28) explica que: “[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta)”, ressaltando que “[...] o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato [...] Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética”, ou seja, “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto”. Essa construção metodológica ganha sentido diante da compreensão de que:

A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é a chamada totalidade (Konder, 1981, p. 37).

Na dialética marxista, o conhecimento é *totalizante* e a atividade humana, em geral, é um processo de *totalização* que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, e, assim, a totalidade é mais do que a soma das partes, é a relação da parte com a totalidade das relações em contradições. Nesse ponto de vista, esta pesquisa exige que se olhe para a gestão das escolas do campo em áreas de assentamento da reforma agrária, situando esse fenômeno em relação à política educacional desenvolvida na escola pública de ensino, sob a direção da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, sem perder de vista que esta tem algum nível de sintonia com a

política educacional praticada hegemonicamente no país.

Ainda sobre o método, Franco (2003, p. 199) ressalta a historicidade:

O princípio básico dessa concepção é que a condição para compreensão do conhecimento é a historicidade e a realidade se constitui num processo histórico, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade.

Compreende-se, também, que a realização desse processo técnico e intelectual se constitui de modo relacional, envolvendo o próprio pesquisador, que se coloca diante do que estuda com suas experiências e intencionalidades, sem que se possa falar de neutralidade, mas em postura eticamente comprometida com o rigor epistemológico e a ciência, em benefício da prática social e cultural, da vida das pessoas e da sociedade. Nesse processo, em particular, o pesquisador, autor do trabalho, é também um agente político histórico e participativo na realização do fenômeno que estuda, ou seja, na luta e promoção da política educacional no/do campo.

Dessa forma, a pesquisa também está orientada pelo viés das metodologias participativas; aquelas em que, segundo Streck e Adams (2012), Brandão e Streck (1999), Borda (1981) e Demo (2004), implica a subjetividade, sem renunciar ao rigor científico, evidenciando o compromisso do pesquisador com o objeto de estudo e no tratamento fiel ao movimento da materialidade histórica em desenvolvimento.

Assim, a partir dessa relação de proximidade, foi realizado o esforço metodológico de distanciamento do fenômeno, articulado a aproximações sucessivas, considerando conexões internas e externas no fazer da política, daí a importância de analisar os marcos teóricos e legais, e a escuta dos sujeitos diretamente implicados, guiados a partir do posicionamento político-analítico do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa, sem que isso represente recusa ao diálogo com outras perspectivas que escapam ao campo da dialética marxista, porém, situado no campo da coexistência crítica, que se diferencia do ecletismo.

Lidando com esse posicionamento, o papel do pesquisador é de abstrair explicação teórico-científica das dimensões da prática educativa, considerando as circunstâncias históricas, os interesses políticos, sociais e econômicos, suas contradições de classe, e assim, dar sentido à relação que está sendo construída na formação do ser humano em convívio com a natureza e a sociedade. Importa salientar que a categoria de políticas educacionais considerada neste trabalho está situada no conjunto formado pelas políticas públicas de qualidade social. Nesse aspecto, para Shiroma (2000, p. 9), “[...] as políticas de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos” e que “[...] compreender o sentido de uma política pública reclamaria

transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um ato das contradições gerais do momento histórico em questão”.

Diante da complexidade que envolve os processos de implementação e desenvolvimento da Política de Educação do Campo e as experiências e os desafios situados nos processos de gestão escolar nos assentamentos, deve-se considerar que ainda não foram realizados estudos contemplando essa temática no contexto do estado do Piauí, justificando o delineamento dos objetivos, a partir dos quais a pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva, pois as especificidades implicadas na questão central ainda requerem a busca de conhecimento, visando obter uma “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41). A partir daí, espera-se apresentar, descritivamente, as principais características implicadas no fenômeno em estudo.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2010, p. 22), “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Nessa linha, a autora afirma que as estruturas sociais que compõem a realidade nada mais são que ações objetivadas; no fenômeno em estudo, considera-se que essa objetivação está presente na práxis social que se constitui nos processos de organização da política, por meio dos processos de gestão educacional (Minayo, 2010). Assim, situa-se, a partir do argumento, que a escola engendra as tensões que envolvem a gestão escolar e a política de educação do Estado realizada pela SEDUC/PI, e, ao mesmo tempo, a proposta dos movimentos sociais do campo. Por essa razão, foi importante se perceber quais as concepções, mediações e tensões entre essas duas construções.

Susen (2011) destaca que o engajamento social pede ação a partir de explicações objetivas da realidade. Mainardes e Tello (2016, p. 8) ressaltam a compreensão de Bourdieu quando apresenta a Ciência Social como

[...] um instrumento para compreender a natureza dos discursos específicos de campo por meio do qual os atores humanos interpretam o mundo. No primeiro sentido (explicar), a tarefa das Ciências Sociais é revelar a legitimidade voltada ao interesse do mundo humano (interest-laden); no último sentido (compreender), a tarefa da Ciência Social é examinar a discursividade voltada ao sentido do mundo humano.

Nesse fazer, é necessário ter em mente que a sociedade, em suas relações, é organizada em classes em permanente disputa de espaços, na busca de oportunidades e possibilidades. Mao Tse-Tung (2004, p. 57) destaca que:

[...] compreender cada aspecto da contradição é compreender a posição particular que cada um deles ocupa, as formas concretas em que estabelece relações de interdependências e relações de contradição do seu contrário, os métodos concretos que utiliza na sua luta com o outro quando os dois se encontram, ao mesmo tempo, em interdependência e em contradição, bem como após a ruptura de sua interdependência.

Mainardes e Tello (2016, p. 4) alertam que “[...] uma pesquisa caracterizada pela consistência e pela coerência interna, a *perspectiva epistemológica*, o *posicionamento epistemológico* e o *enfoque epistemológico* mostram-se articulados e integrados”. Diante disso, destaca-se a importância dos estudos sobre a pesquisa na política educacional, na Educação do Campo, reconhecendo haver perspectivas, posicionamentos e enfoques diversos, que conferem a diversidade de contribuições ao conhecimento do fenômeno. Identifica-se também a necessidade da ampliação de análises que considerem os processos de gestão escolares na relação com os direcionamentos de órgãos oficiais, tendo em vista os desafios de conhecimentos cada vez mais aprofundados e a qualificação das práticas e da pesquisa acadêmica.

2.2 Lugar de realização da pesquisa e processo de produção e análise dos dados

Desde 1989, a partir das primeiras ocupações do latifúndio improdutivo na região sul do estado, no município de São João do Piauí, iniciou-se um longo processo de mobilização social de luta pela terra, educação e melhores condições de vida nos assentamentos da reforma agrária. O marco inicial desse processo se deu na madrugada do dia 10 de junho de 1989. A partir daí, foram diversas audiências, negociações com o Governo, para, apenas em 2004 ser construída a primeira escola pública do campo, ofertando os níveis da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) em prédio próprio, no Assentamento Marrecas – a Unidade Escolar Paulo Freire.

É importante explicar que a referência à escola do campo neste trabalho trata-se, de acordo com Molina e Sá (2012, p. 324), de uma escola cuja concepção “[...] nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo”, e, desse modo, “[...] se coloca numa relação de antagonismo com as concepções de escola hegemônicas e o projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital.”. É uma construção na contraria da escola rural, que reproduz o meio rural como lugar de atraso. Para Ribeiro (2012, p. 293) educação rural é toda aquela que tem como destinatário a população agrícola, que retira da terra o seu sustento, que labora na zona rural e recebe os menores rendimentos por seu trabalho.

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola rural multisseriada não tem cumprido essa função, explicando as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais (Ribeiro, 2012, p. 293).

Após a construção da Unidade Escolar Paulo Freire, várias ações reivindicatórias foram realizadas pelo MST, com as ocupações realizadas na sede do Governo estadual, na Assembleia Legislativa e na Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC/PI), em Teresina; além das reivindicações no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sempre visando construção de escolas, melhoria das estradas, construção de moradias e melhorias nas áreas de produção, financiamento e assistência técnica para os agricultores assentados.

Nessas mobilizações locais articuladas aos processos de lutas nacionais, a exemplo da Marcha Nacional, em 2005, de Goiânia a Brasília, o Movimento conseguiu o compromisso do Governo do Piauí de construir nove unidades escolares estaduais de Ensino Médio e EJA em nove áreas de assentamento da reforma agrária no Piauí. Tinha por objetivos oferecer a educação básica completa nas modalidades de educação infantil, ensinos fundamental e médio e Educação de Jovens e Adultos.

De forma padronizada, foram construídas e postas em funcionamento, desde o ano de 2008, nove novas pequenas escolas do campo, com infraestrutura de apenas duas salas de aula, uma secretaria, dois banheiros (um feminino e um masculino), uma pequena cozinha e uma despensa. Tais escolas estão distribuídas em quatro regiões do estado, porém com infraestrutura precária, impossibilitando o atendimento das demandas de oferta de ensino para todas as modalidades.

Ao ser entregue para a coordenação dos Assentamentos, em 2008, algumas com a presença do governador, as nove unidades escolares assumiram o *status* de escolas da rede estadual de educação do Piauí, abertas às comunidades assentadas e circunvizinhas para realizar as matrículas, atendendo preferencialmente aos/as filhos/as de assentadas/os. Porém, a escola Paulo Freire foi a única a ser construída antes do ano de 2007, nos marcos do Projeto “Escola Ideal”, no ano de 2004, sendo também considerada a primeira escola de nível médio construída no Brasil em área de assentamento da reforma agrária coordenada pela MST.

Desde a criação das nove escolas em 2008, o MST vem reivindicando a realização de processos seletivos específicos para contratação de docentes e gestores para essas escolas, porém, até o ano de realização desta pesquisa em 2023, essa reivindicação não havia sido atendida, de modo que, passados mais de 15 anos no desenvolvimento da Educação do Campo nessas unidades escolares, a contratação vem sendo realizada, ano após ano, de forma precária, aquém

das condições de trabalho e salários dignas: no início de cada ano letivo, o Governo realiza a contratação de pessoal graduado, com licenciatura plena em qualquer área de formação, através da indicação das comunidades assentadas, onde exercem as funções de gestão, coordenação e secretaria, e os demais trabalhadores, atuantes nas funções de serviços gerais em cada escola, todos também são contratados nessa lógica, mas estes últimos sem as exigências de nível superior.

Parte dessas unidades escolares integram o processo de pesquisa realizado neste trabalho. Dentre as nove escolas, foram escolhidas três, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Escolas de assentamento acompanhadas pelo MST, participantes da pesquisa

| Escola | Ano de Fundação | Assentamento | Localização geográfica no Estado | GRE a que é vinculada |
|--|-----------------|-----------------|--|-----------------------|
| Unidade Escolar Paulo Freire | 2004 | Marrecas | Território Serra da Cipívara - São João do Piauí | 12 ^a |
| Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas | 2008 | Josué de Castro | Território Planície Litorânea - Buriti dos Lopes | 1 ^a |
| Unidade Escolar Lucas Meireles | 2008 | 17 de abril | Território Entre Rios – Teresina | 18 ^a |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

As Unidades Escolares Lucas Meireles e Pedro Mariano de Freitas foram fundadas no ano de 2008, e estão respectivamente jurisdicionadas pela 18^a GRE e 1^a GRE, localizadas na região centro, em Teresina, e norte do estado, em Buriti dos Lopes, respectivamente. A Unidade Escolar Paulo Freire, construída em 2004, está localizada no Assentamento Marrecas, em São João do Piauí, região sul do Estado. As escolas foram escolhidas a partir do critério de estarem situadas em regiões diferentes, procurando, com isso, realizar uma leitura mais próxima da totalidade da política de Educação do Campo e da rede estadual de ensino do Piauí.

Para produção dos dados, realizou-se levantamento, análise documental e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas aplicadas junto aos sujeitos que compõem a gestão educacional e escolar das três unidades escolares de assentamentos da reforma agrária: três diretores, três coordenadores pedagógicos, três professores atuantes no conselho de cada escola, três membros representantes dos pais, também atuantes no conselho escolar das unidades escolares; três gerentes regionais, sendo um de cada GRE (1^a, 12^a e 18^a) e uma pessoa que integra a Coordenação da Educação do Campo na SEDUC-PI.

A análise documental foi precedida do levantamento dos documentos que compõem os

marcos legais e normativos da política educacional brasileira, da política de Educação do Campo, e da organização da gestão pública da educação na SEDUC/PI, bem como nas escolas do campo em áreas de assentamento, destacando-se os seguintes: Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas do campo em áreas de assentamento da reforma agrária; Nota Técnica n.º 5/2021/SUEB/GSE/SEDUC/PI; Marco da Gestão Escolar do Piauí - SEDUC/PI/2022; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resoluções CNE/CEB n.º 1/2002 e 2/2008); e a Lei n.º 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o PRONERA, apresentados, a seguir, com destaque dos elementos focais no processo analítico.

Quadro 2 – Fontes documentais utilizadas no processo de produção dos dados

| Documento | No que consiste | Foco na produção dos dados |
|---|---|--|
| Projeto Político Pedagógico | Orienta a atuação da instituição de ensino. | Elementos de caracterização das escolas e orientações à equipe gestora da escola |
| Nota Técnica n.º 5/2021/SUEB/GSE/SE-DUC/PI | Define atribuições para as equipes de Ensino e Aprendizagem das Gerências Regionais | Propostas para o desenvolvimento qualitativo das ações pedagógicas e administrativas. |
| Marco de Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SE-DUC/PI), 2022. | Dispõe de parâmetros para guiar a gestão escolar da rede pública de educação do estado do Piauí | Bases de orientação na gestão da educação escolar |
| Lei n.º 7.352/2010 | Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária | Bases políticas e pedagógicas orientadoras da política de Educação do Campo no Brasil |
| Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resol. CNE/CEB n.º 1/2002 e 2/2008) | Orienta a organização e operacionalização da política estadual de educação, em sintonia com a política nacional de educação | Demandas voltadas à gestão do sistema estadual de educação e gestão das escolas do campo |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Vale salientar que os documentos são tomados como fontes de informações e, nessa condição, precisam ser situados, tendo em vista que não estão livres de imprecisões, contradições, ideologias (Franco, 2008). Assim, devem ser lidos e sondados considerando seus lugares de pertencimento e suas relações no contexto do fenômeno em estudo, procurando identificar informações explícitas e implícitas em termos de mediações e tensões colocadas nas comunidades dos territórios envolvidos.

O pesquisador deverá estar atento para realizar as interpretações em contexto; para perceber as mediações do particular com a totalidade; para perceber a dinâmica das contradições inerentes ao movimento histórico; deve saber respeitar as sínteses provisórias de saber que vão se constituindo. Será preciso saber trabalhar para além do observável, saber construir os referenciais teóricos que podem se mostrar adequados à busca da complexidade do concreto e saber, com recurso da teoria, retornar ao empírico para melhor compreendê-lo (Franco, 2003, p. 201).

Nesse processo de estudo dos documentos, foi realizada uma análise relacional para compreender a materialidade da prática de gestão educacional nas escolas do campo, situando-os em relação às tensões, contradições e possíveis repercussões nos espaços e nas dinâmicas institucionais provocadas por orientações e práticas da SEDUC, do movimento da Educação do Campo, da comunidade de assentamento e do MST.

Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas diretas semiestruturadas, voltadas a saber sobre as dimensões que compõem a gestão da política de Educação do Campo no interior de cada escola e na relação com as orientações e exigências da Secretaria de Educação de Estado e da política nacional, considerando a compreensão e o lugar específico de atuação em que se situam os sujeitos em relação à política de Educação do Campo.

De acordo com Minayo (2012), a entrevista é uma das técnicas privilegiadas de comunicação e uma das mais usadas no trabalho de campo em pesquisa qualitativa. Para ela, a “[...] entrevista é acima de tudo uma conversa a dois por iniciativa do entrevistador. Ela tem objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo pesquisador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (Minayo, 2012, p. 64). Foram realizadas duas fases interconectadas: a primeira, durante a revisão bibliográfica e o levantamento documental, envolvendo os sujeitos que atuam nas escolas; a segunda fase, envolvendo os sujeitos que compõem as Gerências Regionais de Educação e a Coordenação de Educação do Campo na SEDUC/PI.

Vale salientar que se enfrentou dificuldades de acesso à gerente da 12ª GRE, apesar das diversas tentativas e de alguns agendamentos, não foi possível sequer via plataforma digital, conforme proposto. Diante disso, e considerando a importância estratégica da fala da gestão desta GRE para o trabalho, resolveu-se entrevistar, excepcionalmente, a coordenadora do ensino e aprendizagem da 12ª GRE, via plataforma *Google Meet*.

Os dados produzidos foram analisados com foco na abordagem dialética materialista que, de acordo com Triviños (2008), consiste em identificar as singularidades do fenômeno para, a partir daí, analisá-lo, considerando as suas partes integrantes e as relações sócio-históricas, avançando na compreensão sobre os seus fundamentos. Assim, a análise do conjunto dos

dados produzidos exigiu um olhar sistemático com mecanismos de tratamento relacional dialético que, por aproximações sucessivas, permitiu articular a gestão do sistema de ensino e a gestão das escolas do campo, onde as ações e tensões se situam e se evidenciam na materialidade do real, podendo, a partir daí, serem elevadas ao nível da consciência analítica, possibilitando a compreensão sobre as três facetas da pesquisa em política educacional mencionadas por Ball e Bowe (1992 *apud* Mainardes, 2018): a política proposta, a política de fato e a política de uso, considerando também influências, produção e contexto da prática.

A primeira faceta, a “*política proposta*”, refere-se à política oficial, relacionada às intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, das autoridades locais e de outras arenas onde a política emerge. A “*política de fato*” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à proposta e são as bases para as políticas serem colocadas em prática, a “*política em uso*” referia-se aos discursos e as práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam em nível da prática (Mainardes, 2018, p. 2-3).

Dessa forma, foi necessário trazer presente a proposta de educação promovida pelos movimentos sociais populares, não apenas aquela proposta oficialmente e produzida pelo Governo, em seus departamentos e secretarias estaduais e municipais de educação, mas também a que acontece no seio da sociedade civil organizada, das práticas desenvolvidas nas escolas conquistadas através desses movimentos sociais do campo em seus territórios. Uma segunda dimensão consistiu em compreender a proposta de fato instituída e referendada pelo poder público de Estado e governo, observando se o que consta nas leis, nas normativas, nos textos instituídos se realiza como fato verificável, e, ao apreender essa materialidade, verificar seus alinhamentos teórico-práticos e sua aplicabilidade, ou o uso processado no interior das escolas.

Mainardes (2018, p. 12) destaca também ser necessário analisar o ciclo de políticas de forma abrangente, coerente e bem fundamentada, considerando dados variados da política de educação, em seus aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, político-ideológicos e custos financeiros.

No tocante às influências, considera-se que estão inter-relacionadas no contexto da luta de classe, em permanente disputa, envolvendo as dimensões política e ideológicas de cada contexto social em que se encontra a sociedade em contradições. Segundo Mainardes (2018 *apud* Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 3, grifos no original), os contextos de *influências*, de *produção* e da *prática* da política educacional, “[...] estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”.

Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesses e cada um deles envolve disputas e embates. Diante dessa compreensão, buscou-se uma análise crítica da Educação do Campo nas práticas do Estado, considerando a materialidade de suas leis, os princípios e objetivos e a participação da comunidade na gestão da política de Educação do Campo, a partir das escolas de assentamento e dos princípios que delineiam a política em suas origens.

Mainardes (2018) destaca, ainda, que, para a análise de políticas educacionais, deve-se considerar dimensões contextuais situadas na realidade, de modo que essas condições considerem as determinações materiais, estruturais e relacionais de contextos, que, diante dessas objeções, possibilitam ou não criar meios de concretizar a política de educação. Assim,

[...] faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intermináveis no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática (Mainardes, 2018, p. 5).

Segundo Triviños (1987), o Materialismo Dialético sustenta como critério de verdade a prática social. Ele afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final desse, e é nesse conjunto que se pode buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento.

A composição da análise seguiu os seguintes passos: a partir do processo de composição da discussão, na base teórica do trabalho, em articulação com a sistematização dos dados coletados, na pesquisa documental e na pesquisa de campo, considerando as entrevistas e a experiência participante do investigador, produziu-se um plano de análise dos dados, considerando, principalmente, as premissas que orientam a proposta da Educação do Campo em seu processo de formação, a partir das lutas e proposições dos movimentos sociais do campo, contidas principalmente nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo de 2002 e 2008 e a Lei 7.352/2010.

Com base nessas leituras, elaborou-se o roteiro das entrevistas. Enquanto essas foram aplicadas e sistematizadas, desenvolveu-se o processo de estudo dos documentos oficiais que organizam a gestão escolar na SEDUC/PI, especialmente o Marco de Gestão Escolar do Piauí e a Nota Técnica n.º 5/2021, bem como os Projetos Pedagógicos das três escolas, visando a composição de informações relacionadas às suas construções históricas e outros marcos de destaque. Assim, se compôs o caminho da discussão, que, conforme o método adotado, não se dá

linearmente, mas na integração de diversas dimensões que compõem o real em seu momento de produção material e de produção do pensamento, em busca de um processo totalizante, relacionado aos marcos do que se destacou como central no problema da pesquisa. Esse processo exigiu um olhar apurado para identificar as principais tensões e os desafios existentes na dimensão abordada e no movimento que as articulam entre si, e com a realidade mais ampla.

Desse modo, foi composto o desenho do plano de análise, que será apresentado adiante. A seguir, apresenta-se uma discussão que evidencia a concepção de Estado presente neste trabalho, no intuito de sondar sobre a função empreendida na promoção da política de Educação do Campo e sua relação com os agentes de gestão da política educacional e dos territórios envolvidos, considerando a importância de compreender as dimensões em que se situa o Estado em relação com outros agentes que atuam direta ou indiretamente na escola e na gestão escolar.

2.3 Aproximações com outros trabalhos sobre a temática

Para melhor compreensão do universo de produção do conhecimento em que se situa este trabalho, foi realizada uma busca no banco de dados da BD TD⁶, refinando títulos indicativos de aproximação com o tema, considerando que os mais diretamente implicadas são: política educacional, política pública de Educação do Campo e gestão educacional, tendo em vista os espaços da escola e do sistema educacional, com vistas a identificar o estado da arte ou do conhecimento. Souza e Vasconcelos (2020, p. 2) explicam haver especificidades, porém, de modo geral,

O Estado da Arte e o Estado do Conhecimento são denominações de levantamentos sistemáticos ou balanço sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, os pesquisadores que decidem fazer um Estado da Arte ou Estado do Conhecimento têm em comum o objetivo de “olhar para trás”, rever caminhos percorridos, portanto, possíveis de serem mais uma vez visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento.

Primeiramente, foi utilizado o descritor “Política Pública de Educação do Campo”, filtrando resultados para o período compreendido entre os anos de 2000 e 2022. Foram encontrados 7.323 resultados, indicando quantidade expressiva de pesquisas produzidas no país envolvendo a temática. Período este (décadas de 1990 – 2000) no qual a Educação do Campo

⁶BDBTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

começou a ter mais expressividade, devido à luta dos movimentos sociais do campo, a construção de resoluções com status de leis, a realização de cursos superiores, isso tudo fortalece as pesquisas desenvolvidas pelos camponeses que ingressam nas universidades de todo o país.

Na segunda busca realizada, com o descritor “Gestão da Política de Educação do Campo”, considerando sempre o mesmo intervalo de 22 anos, encontrou-se 2.553 resultados. Em uma terceira busca, com o descritor a “Política de Educação do Campo e Gestão Escolar”, foram encontrados 1.447 resultados. Para maior aproximação, foi realizada a quarta busca, com o descritor “Política de Educação do Campo e Gestão Sistêmica”, em que foram encontrados 826 resultados de pesquisas acadêmicas. E, por último, o descritor “Implementação da Política de Educação do Campo”, em que se identificou 1.495 resultados.

Quadro 3 – Resultado de Busca por Descritores

| Descritor | Filtros | N.º trabalhos |
|--|------------------------------|----------------------|
| Política Pública de Educação do Campo | Todos os campos 2000-2022 | 7.323 |
| Gestão da Política de Educação do Campo | Todos os campos 2000-2022 | 2.530 |
| Política de Educação do Campo e Gestão Escolar | Todos os campos 2000-2022 | 2.530 |
| Política de Educação do Campo e Gestão Sistêmica | Todos os campos 2000-2022 | 826 |
| Implementação da Política de Educação do Campo | Todos os campos 2000-2022 | 1.495 |
| Gestão da Política de Educação do Campo | Todos os campos 2000-2022 | 2.530 |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Feita a identificação do número de trabalhos, começou-se a realização da seleção do material para estudo mais aprofundado, primeiramente, organizando-os, conforme constata-se no Quadro 4, por títulos, autores, ano e instituição de ensino e formação a que se vincula o trabalho e que postou a publicação na plataforma de dados da BDTD. A partir da leitura dos títulos, realizou-se uma nova seleção, na qual se identificou 10 trabalhos, que se encontram listados no Quadro 4.

No passo seguinte, foi realizada a leitura dos trabalhos na íntegra. Para chegar a essa escolha, foram utilizados os seguintes critérios: primeiramente, a busca por título, considerando todos os trabalhos que se aproximavam da temática; nessa fase, foram excluídos os que estavam

restritos a uma localidade de menor abrangência como um município, também foram excluídos os trabalhos capturados na busca por título somente por conter alguma palavra solta integrante do descritor. No segundo passo, partiu-se para a escolha de trabalhos sobre a política de Educação do Campo que representam abrangência de estudo da política em estados, microrregiões e em nível nacional. No passo seguinte, foi selecionado um estudo sobre o PRONERA, por este ser o programa que primeiramente começou a delinear a Política de Educação do Campo, e, por último, foram selecionados os trabalhos que envolvem a Educação do Campo e a gestão dessa política.

No conjunto dos dez trabalhos encontrados na seleção, mediante aplicação dos critérios, realizou-se a leitura dos resumos e da introdução e, a partir daí, a escolha de dois trabalhos para serem lidos na íntegra, por terem relação mais direta com esta pesquisa.

Quadro 4 – Resultado da busca a partir da leitura dos resumos

| Título | Autor/a | Ano | Instituição | Tese ou dissertação |
|--|-----------------------------------|------|---------------------------------------|------------------------|
| A gestão da política da Educação do Campo na Bahia | SANTOS, Givandete Evangelista dos | 2015 | Universidade Federal de Juiz de Fora | Dissertação |
| A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de Educação do Campo | EVANGELISTA, Abigail Bastos | 2016 | Universidade Estadual Paulista | Tese |
| Educação do Campo: Pronera, Uma Política Pública em Construção | CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de | 2006 | Universidade Federal do Ceará | Tese |
| Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil | SANTOS, Marilene | 2013 | Universidade Federal de Sergipe | Tese |
| Gestão democrática na Educação do Campo: o significado do Projeto Político Pedagógico na construção de ações e relações participativas | SILVA, Iorim Rodrigues da | 2014 | Universidade Federal do Mato Grosso | Dissertação |
| Tensões e contradições do processo de construção das diretrizes para a política pública de educação infantil do campo | SPADA, Ana Corrêa Machado | 2016 | Universidade de Brasília/UNB | Tese |
| A política de Educação do Campo no território do Cariri ocidental paraibano: 2003-2013. | BATISTA, Geovânia Lima. | 2019 | Universidade Federal Campina Grande | Dissertação |
| Educação do campo e gestão educacional: a construção de uma política pública dentro do sistema... | CUNHA, Andréia Martins da | 2015 | Universidade Católica de Minas Gerais | Tese |
| A Institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais: para onde aponta o girassol? | DUARTE, Patrícia Ferreira | 2020 | Universidade Federal de Juiz de Fora | Dissertação |
| Processos colaborativos na gestão pública: estudo das relações estabelecidas no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo | LUNA, Marquez Ferolla | 2013 | Universidade de São Paulo | Dissertação |

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os 10 trabalhos, já em seus títulos, indicam relação direta com a temática em estudo e contribuíram no processo de reflexão e organização da argumentação e produção das análises existentes nesta dissertação. A título de demonstração, traz-se comentários dos trabalhos de Santos (2015) e Evangelista (2016). O primeiro, intitulado “A gestão da política da Educação do Campo na Bahia”, visou saber sobre o desenvolvimento da gestão da política de Educação no Campo naquele estado, a partir das ações da Secretaria de Educação do Estado (SEC), considerando a ação da Coordenação de Educação do Campo (CEC) como instância de execução da política com seus limites institucionais e operacionais. Apresenta o cenário político de construção e implementação da política de Educação do Campo no âmbito nacional e estadual, com ênfase na sua materialização, bem como abordagem teórica sobre Educação do Campo e gestão pública. Conclui, dentre outros aspectos, que há isolamento e desarticulação na gestão e que esses fatores limitam o avanço na gestão da política de Educação do Campo na Bahia.

O segundo trabalho, de Evangelista (2016), “A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de Educação do Campo”, analisa a implementação da política pública para a Educação do Campo e o papel do gestor nesse processo, no contexto da oferta da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na microrregião de Poços de Caldas-MG. Adota como ponto de partida os marcos normativos relacionados à política pública para escolas do campo, discutindo a política pública educacional e a política atual de Educação do Campo, bem como a gestão da educação, considerando a ação dos gestores. Conclui que a política de Educação do Campo ainda não consegue impactar efetivamente algumas escolas do campo na microrregião de Poços de Caldas-MG, indicando a necessidade de intervenção eficiente dos gestores educacionais, como sujeitos de vontade e ação, de forma que as propostas para a Educação do Campo se concretizem.

Sobre a relação com a proposta de pesquisa voltada a analisar a gestão da política de Educação do Campo no estado do Piauí, considerando escolas de assentamento da reforma agrária, observou-se que, na plataforma, no período da busca entre os anos de 2000 a 2022, não havia nenhum trabalho, seja de tese ou dissertação. Assim, aumenta a responsabilidade com esta pesquisa.

Embora já se tenha experiência em prática na gestão e coordenação de escolas de ensino médio em áreas de assentamento, há mais de uma década, em busca de consolidar a política pública de Educação do Campo no estado do Piauí, ainda há um vácuo no tocante à produção de conhecimento sobre essa particularidade, contudo, deve-se considerar que, além de ser uma experiência ainda recente, do ponto de vista histórico, trata-se de uma construção que nasce no

contexto de lutas e enfrentamento em defesa da reforma agrária, e essa condição também explica parte das dificuldades de produção e disseminação de resultados.

Esse contexto também expressa parte dos desafios enfrentados para a realização dos trabalhos que lidam com elementos de profundidade histórica, que ajudam a ler a realidade sobre tantas ausências, apesar das leis que devem orientar a ação do Estado brasileiro. Essa percepção coincide com a de Evangelista (2016), que conclui, em sua pesquisa sobre a política pública de Educação do Campo, que esta precisa ir além do ordenamento legal, de intervenção eficiente dos gestores educacionais, como sujeitos de vontade e ação, pois faltam condições materiais adequadas, os materiais pedagógicos são insuficientes, além da falta de formação específica para os trabalhadores, pois esses não possuem experiências educacionais para o trabalho docente.

Para além das questões materiais, estruturais, de metas e diretrizes inscritas na política de Educação do Campo, Libâneo (2018, p. 19) destaca: “[...] é necessária a qualificação teórica de seus integrantes, de modo que todos estejam capacitados a fazer a análise da prática e, com isso, apreender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho”. Essa constatação expressa uma realidade marcante no Brasil, e no Piauí não é diferente: a Educação do Campo também não se materializa como política pública de direito para além das normativas, considerando o conjunto das diretrizes e princípios que compõem o marco normativo da política. Dessa forma, a lei, por si, não garante a materialização da política de educação no chão das escolas, especialmente se os sujeitos ainda não a compreendem na forma e no jeito de fazer proposto pelo movimento que a instituiu.

No contexto da atuação do MST, no Piauí, no período de mais de três décadas de existência enquanto organização social do campo, foram identificadas, em áreas de assentamento, apenas duas escolas de educação básica que ofertam todos os níveis de educação e ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental, anos iniciais e finais; e Ensino Médio, sendo que nessas também há a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se da Unidade Escolar Paulo Freire, no Assentamento Marrecas, e da Unidade Escolar Agenor da Silva, no Assentamento Lisboa, ambas as escolas no meio rural do município de São João do Piauí.

A escola do Assentamento Marrecas funcionou em um galpão que já existia na antiga fazenda. Nesta funcionava o ensino fundamental até o ano de 2004, data em que foi construída a escola de ensino médio Paulo Freire. A partir daí as atividades foram transferidas à nova estrutura de escola construída pelo projeto de “Escola Ideal”⁷ do Governo Federal.

⁷ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME, 2003).

Assim, a U. E. Paulo Freire, da rede estadual, começou a oferta do ensino médio em um prédio próprio, e coabitada com a oferta do ensino fundamental pela rede municipal de São João do Piauí, a escola de nome Amadeus Carvalho, homenagem a uma criança que faleceu no período de acampamento, morte causada pelo processo profundo de desnutrição. Portanto, desde então a escola de ensino fundamental começa a funcionar no prédio nos períodos de manhã e tarde em consonância com o ensino médio ofertado no período noturno.

No Assentamento Lisboa, o processo foi similar, funcionou no galpão até a construção da U. E Dois de Outubro, sendo esse prédio escolar construído pela Prefeitura Municipal de São João do Piauí, e desde então, é coabitada pela U. E Agenor da Silva, da rede estadual de ensino, coordenada pela SEDUC/PI e jurisdicionada pela 12^a GRE. Ou seja, as duas escolas funcionavam em galpões abertos, sucateados, pertencentes ao antigo latifúndio desapropriado para fins de reforma agrária na região, a partir de 1995. Veja-se que, da desapropriação até a conquista de um prédio escolar, foram mais de 10 anos com o funcionamento em prédio adaptado para ser escola, em condições muito precárias.

Da mesma forma, é importante salientar que a Política de Educação do Campo é para todas as escolas do campo, ou pelo menos deveria ser, porém há escolas no meio rural que não têm o seu funcionamento acompanhado e orientado por essa concepção advinda dos princípios políticos, pedagógicos e organizativos, construídos pelo movimento da Educação do Campo, que implica a relação com o Estado, considerando a exigência de realização como política pública, assunto que será tratado na seção seguinte.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO, SOCIEDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS

Nesta seção: apresenta-se uma discussão sobre o Estado, a partir da base teórica de referência adotada, destacando o seu papel na promoção das políticas públicas no contexto educacional para o provimento do direito à Educação do Campo; evidencia-se tensões provocadas pela sociedade civil organizada, ao reivindicar e propor o acesso das populações do campo à escola pública, gratuita e de qualidade para os camponeses; demarca-se o espaço de incidência do MST com a sua defesa na construção da reforma agrária no Brasil e no Piauí, mobilizando a atenção do Estado através da pressão social e da proposição política, tendo, na base desse processo, o questionamento da educação rural e a proposição de sua superação através da Educação do Campo; situa-se a Educação do Campo e a escola do campo no contexto da política educacional brasileira e da política educacional praticada no estado do Piauí como contraponto à educação padronizada tradicional burguesa.

3.1 O Estado e as Políticas Públicas no contexto da Educação Brasileira

O atual momento histórico em que se encontra a sociedade brasileira, sob a hegemonia do capital em múltiplas formas de organização dos meios de produção e da existência, evidencia cada vez mais o posicionamento do Estado na luta de classes, atuando de modo preponderante como mantenedor dessa estrutura, em detrimento da promoção das políticas públicas sociais de desenvolvimento humano. Não é possível afirmar que as políticas públicas possam resolver unilateralmente o problema das desigualdades sociais, mas considera-se que são importantes para amenizar os seus impactos sociais, por isso, não se pode deixar de lutar por condições melhores de acesso à educação pública na perspectiva da formação humana.

No entanto, na lógica predominante, o Estado vem contribuindo para a manutenção da ordem do capital na dominação burguesa, tornando o acesso aos processos de formação humana da classe trabalhadora cada vez mais difícil, e impondo desafios cada vez maiores à construção de educação contra-hegemônica, educação e formação que venha a reposicionar o Estado na ordem social, transformando-o em educador de relações sociais democráticas e inclusivas. Para que isso aconteça, é necessário que se forme outra correlação das forças, com maior poder de influência dos setores sociais comprometidos com a transformação social.

O Estado, em vez de promover as políticas públicas de educação com o objetivo de reduzir as desigualdades econômicas e as injustiças sociais e em benefício da melhoria de

qualidade de vida de sua população, promove a financeirização da educação com o impulsionamento de políticas de ajustes fiscais e a redução do bem-estar-social, ampliando a subordinação aos interesses do mercado e do capital. Libâneo (2018, p. 44) confirma essa constatação, ao afirmar:

O modelo econômico segue a lógica da subordinação da sociedade às leis do mercado, visando a lucratividade, para o que serve de eficiência, dos índices de produtividade e competitividade. Para atingir esses objetivos, rompem-se as fronteiras comerciais, ampliam-se as grandes fusões entre as empresas transnacionais, amplia-se a circulação do capital financeiro. Nesse modelo, o Estado não deve intervir na economia e mesmo as empresas atualmente mantidas pelo estado são privatizadas, na crença de que assim ganham mais eficiência, mais qualidade, mais rentabilidade.

Neves (2005, p. 16) aponta que “[...] o Estado assume cada vez mais um papel de educador na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada a um projeto de sociabilidade dominante e dirigente”. O que não permite a superação da lógica dominante do capital pela classe trabalhadora. Gramsci (2000), nos Cadernos do Cárcere, destaca que sociedade civil e sociedade política expressam classificações úteis ao método de interpretação desse processo relacional. Ambas as conjunturas, em sentido orgânico e histórico são parte da mesma moeda, promovendo a ideia de Estado ampliado. Assim, a contra-hegemonia pode realizar-se quando o Estado deixa de agir somente pela coerção, e passa a admitir outras articulações políticas se movimentando em tensão com as forças coercitivas, com isso, tornando possível a construção de novas sínteses.

Nessa compreensão, a sociedade civil está situada na superestrutura, ou seja, no campo dos embates ideológicos. Neves (2005) explica que compreender as dinâmicas de produção do poder como parte da formação de sociabilidades exige situar a sociedade capitalista em seu modo de funcionamento e de organização do poder:

Nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura política), forma ético-política de garantia da dominação da classe expropriada sobre a classe expropriada ou trabalhadora (Neves, 2005, p. 21).

No contexto atual, em que setores da sociedade civil avançaram na ocupação de espaços institucionais de planejamento e implementação das políticas públicas nas esferas administrativas do Estado, observa-se que há problemas tanto na lógica da coerção (aparelhos repressivos), como na lógica do consenso (aparelhos de hegemonia). Para Gramsci (2001), o consenso

se converte em possibilidade quando há o envolvimento crescente de amplos setores sociais, podendo superar dialeticamente os direcionamentos da lógica do capital, até chegar ao ponto da unificação entre a infraestrutura (base econômica) e a superestrutura.

Assim, é necessário refletir e conhecer o tipo de incidência que a política de Educação do Campo, proposta pelos movimentos sociais do campo, realiza na implementação da política pública geral e no funcionamento do Estado, para que se possa perceber se essa construção indica a formação de um novo consenso que se move em contraposição ao consenso do capital no âmbito da educação. A materialidade das políticas públicas e, de modo especial, da política social, muitas vezes não atende ao direito à educação de qualidade, no modo de implementação, o avanço na superação dos dilemas e desafios da humanidade. Vale salientar que essa concretização não se desenvolve só por questões políticas, precisa também encontrar soluções no plano da materialidade socioeconômica, para alcançar as condições de desenvolvimento cultural na prática da vida social.

Mendonça (2012, p. 350) afirma que “[...] o Estado não é sujeito nem objeto, mas sim uma relação social, ou melhor, a condensação das relações presentes numa dada sociedade”. Mas nem sempre todos os grupos ou categorias que compõem determinada classe conseguem se organizar em aparelhos de hegemonia para elaborar sua própria visão de mundo no âmbito da sociedade civil. Muitas vezes, a própria categoria dos camponeses, em diversas organizações ou frações de forças, se deparam com problemas comuns, mas não conseguem se fortalecer como classe e disputar a hegemonia no alcance de seus objetivos no campo. É nesse contexto que a democracia representativa deve ser justificada, conformando espaços institucionais em que seja possível alargar o raio da tomada das decisões, alcançando espaços de participação institucional e de participação direta, em condição de instituir determinada qualidade da política demandada e executada.

Nessa dinâmica, pretende-se ampliar a compreensão sobre a política da Educação do Campo, tendo em vista a sua trajetória como construção formatada no seio dos movimentos sociais e levada à escola, às secretarias de educação, aos ministérios e às casas legislativas, enfrentando nesses espaços as tensões promovidas pelas forças políticas dominantes que impõem, de modo sistemático, dinâmicas neutralizadoras dos seus processos de realização, através do financiamento inadequado, da burocracia exacerbada, da falta de condições de trabalho, de pessoal especializado, da orientação técnica baseados em princípios privatistas e excludentes, dentre outros.

Assim, comprehende-se que a ideia de Estado como “poder político” e como educador

na/da superestrutura da “sociedade civil” pode se realizar na prática, contudo, será necessário enfrentar a questão da hegemonia, que na sociedade capitalista pertence às forças alinhadas aos interesses dominantes, que vêm aperfeiçoando o funcionamento dos aparelhos estruturantes de dominações. Libâneo (2018, p.10) destaca:

A primeira orientação tem sido dominante. Um fato notório nas políticas para a escola no Brasil, e certamente em outros países pobres e emergentes, é a subordinação das suas políticas educacionais a orientações de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e a Unesco. Os indutores de currículo, sejam de técnicos do MEC e das Secretarias de Educação, pesquisadores, ou integrantes de associações científicas ou movimentos organizados de educadores, acabam sendo fortemente influenciados por essas pressões externas, geralmente decorrentes de acordos bilaterais entre aqueles organismos e países emergentes. Como se sabe, tais políticas têm a ver com a adequação a globalização econômica, redução de gastos públicos no ensino, parcerias entre público e setor privado, avaliação e prestação de contas em decorrências de empréstimos financeiros, níveis de competência e eficiência das escolas e professores.

Nesse sentido, a participação institucional deve também incidir na construção hegemônica, nesse caso, desestabilizando a hegemonia do capital e construindo um equilíbrio de forças, que passa inicialmente pelo envolvimento efetivo de setores historicamente ausentes nas esferas de decisão. Um dos maiores problemas é quando o poder público incide nas demandas vindas por orientação das instituições privadas, no monitoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Em tese, o Estado, tido como a “sociedade política”, deve ser orientado a assumir o papel de provedor das políticas públicas, criando as condições de educação para a superação das exclusões socioeducacionais de acesso ao conhecimento e promovendo relação de forças em que setores historicamente subalternizados venham à cena, e tomem parte na organização da institucionalidade estatal para a promoção de direitos. Esse processo precisa ser capaz de promover avanços quantitativos e qualitativos na superação da pobreza material, cultural, social e espiritual, podendo ampliar o seu raio de alcance chegando a alterar o modo de produção e da existência.

Movendo-se desse modo, confronta-se com a produção da mais-valia e da apropriação da produção coletiva, que assegura as desigualdades, em que o trabalho manual e o trabalho intelectual são entre si apartados para que a exploração e a hierarquização se tornem possível. A monopolização da ciência e da tecnologia por pequena parcela das empresas, incluindo as transnacionais privadas, é uma das expressões desse modo de produzir hegemonia. Nesse caso, vamos poder ver mais adiante a monopolização sistêmica dos processos de orientação e monitoramento dos instrumentos através das plataformas operantes das empresas privadas de

educação no comando da educação pública.

Neves (2005, p. 20) explica como isso se processa em dois planos, o econômico e o político:

No plano econômico, a reprodução ampliada do capital – sob a direção do grande capital, a partir do emprego diretamente produtivo da ciência e da técnica -, a expropriação crescente do trabalho pelo capital e a extração da mais-valia, por intermédio da intensidade do trabalho e do aumento da produtividade da força de trabalho. No plano político, um Estado que intervém nos rumos da produção e nas relações político-sociais com vistas à legitimação dos padrões de relações vigentes.

Assim como o Estado é importante no processo de superação da dominação de classe, o é também para a sua manutenção, seja atuando diretamente, ou repassando responsabilidades e condições de ampliação da exploração. Nos processos de formação humana, essa construção tem relação direta com a possibilidade de construir ou não uma educação contra-hegemônica, conforme já foi afirmado anteriormente e, é confirmado por Mészáros (2005, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu, no seu todo, ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural de uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Com a lógica expansionista de concentração do capital, a sociedade vem caminhando no último século ao encontro de um abismo social sem precedentes, com a destruição dos valores humanos, trabalhistas, e da natureza, dando vazão às crescentes injustiças sociais, educacionais e ambientais.

Enfrentar os problemas e dilemas reais do cotidiano das escolas e dos professores talvez seja uma empreitada bem mais penosa do que fazer a denúncia dessa refuncionalização das escolas a serviço dos interesses das elites econômicas e financeiras. [...] é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos há uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, para participar da vida política e cultural e para desenvolver capacidades reflexiva para atuar e transformar a realidade social (Libâneo, 2018, p. 16-17).

Uma sociedade despolitzada, sem conhecimento técnico e científico, frágil e desinstrumentalizada não produz condições adequadas às manipulações, alienações e pode promover aparente resolução das grandes questões na esfera da “pequena política”, muitas vezes

dominada por interesses particulares e corporativistas, produzindo política assistencialista voltada à sobrevivência da ordem existente. Frigotto (1995 *apud* Libâneo, 2018, p. 48) destaca algumas características da realidade contemporânea na recomposição do capitalismo em três esferas:

No plano *socioeconômico*, o ajustamento de nossas sociedades a globalização significa a exclusão de dois terços da humanidade dos direitos básicos de sobrevivência, emprego, saúde, educação. No plano *cultural e ético político*, a ideologia neoliberal prega o individualismo e a naturalização da exclusão social, considerando-se essa como sacrifício inevitável no processo de modernização e globalização da sociedade. No plano *educacional*, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres.

Enfrentar essas relações de poder, que asseguram a riqueza cada vez mais concentrada e o aprofundamento das desigualdades sociais, com o aumento da pobreza e da miséria dos trabalhadores, requer ir além das soluções individuais, dos grupos corporativistas, das frações de classe isoladas, adotando ações sociais organizadas, de amplo alcance e que toquem as engrenagens complexas na sociedade e nas disputas contra-hegemônicas. Essa ação exige a formação dos novos intelectuais orgânicos das classes subalternas, na tarefa de, junto com as massas ou frações de classes, provocar na sociedade civil o sentimento de coletividade, de organização das forças e da consciência de classe em disputar o Estado para que atue, promovendo ações que favoreçam os complexos setores desprovidos de direitos sociais e materiais, e assim, se possa avançar em sentido oposto à lógica dominante. Stedile (2012) destaca que as desigualdades no campo são fruto da sociedade pautada na concentração da terra, o que aumenta as desigualdades socioeconômicas, culturais e sociais no campo:

Esses problemas aparecem no elevado índice de concentração da propriedade da terra – apenas 1% dos proprietários controla 46% de todas as terras; no elevado índice de concentração da produção agrícola, em que apenas 8% dos estabelecimentos produzem mais de 80% das Commodities Agrícolas exportadas; na distorção do uso de nosso patrimônio agrícola, pois 80% de todas as terras são utilizadas apenas para produzir soja, milho e cana-de-açúcar, e na pecuária extensiva; na dependência econômica externa à que a agricultura brasileira está submetida, por causa do controle do mercado, dos insumos e dos preços pelas empresas agrícolas transnacionais; e na subordinação ao capital financeiro, pois a produção agrícola depende cada vez mais das inversões do capital financeiro, que adianta recursos, cobra juros e divide a renda gerada na agricultura (Stedile, 2012, p. 643).

É ao enfrentar essa situação que o MST pode ser compreendido como uma ferramenta

de construção contra-hegemônica na organização da luta pela terra, pela reforma agrária no campo, e pela Educação do Campo como uma ferramenta estratégica que incide na formação da fração da classe trabalhadora do campo, e, ao mesmo tempo, contribui para desestabilizar a atual dominação de classe e criar outra sociabilidade contraposta à ordem do capital. Para Gramsci (1989, p. 4):

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito.

Através de seus intelectuais a serviço da demanda do capital, a ciência burguesa, de modo geral, cria consensos na sociedade em favor de seus projetos de interesses, tendo, ao mesmo tempo, o Estado (poder político) como parceiro em fazer crer que é natural a acumulação da riqueza por parte de uma pequena parcela da sociedade, mantendo a imensa maioria da população no conformismo. Isso se deve ao fato de os primeiros reunirem um conjunto de capacidades e condições técnicas, científicas, econômicas e ideológicas de criarem o consenso dos demais e as classes subalternas ainda não reunirem condições de disputarem a hegemonia na sociedade. Esse é o princípio principal do funcionamento da hegemonia, a visão do grupo dominante se impõe na sociedade sobre os demais grupos.

Paulo Netto (2007) destaca que, atualmente, a ofensiva do capital, em sua fase neoliberal, é fruto de um processo societário atrelado a duas grandes crises históricas do sistema global da ordem do capital na organização da sociedade: a *crise do Estado de bem-estar social*, e a *crise do socialismo real* do leste europeu, duas formas societárias, cada uma com suas tensões e consequências provocadas pelas suas próprias contradições e circunstâncias históricas – e através, dessas duas crises, criou-se uma antítese de *regressão social* – o neoliberalismo – centrado na liberdade de mercado. Ou seja, a proposta em vigor dos neoliberais centra-se na inteira despolitização das relações sociais, ao mesmo tempo em que qualquer regulação política do mercado (via Estado, via outras instituições) é rechaçada de princípio, não alcançando força suficiente para romper com o poder que o sistema de mercado atrela ao Estado de direitos.

Nesse intento, o Estado do *bem-estar social* perde força e dá vazão aos interesses daqueles que detêm o poder econômico empresarial aliado às forças políticas (*poder político*), ideológicas e militares. Na modernidade, o papel mediador do estado é ainda visível, em uma

relação indissociável de força e consenso, em grande parte operada por intelectuais a serviço do sistema, e voltada aos interesses de uma elite econômica e financeira cada vez mais concentrada e globalizada. Tais políticas, progressivamente, estão dependentes do processo de globalização econômica, dos objetivos de redução dos gastos públicos com políticas sociais, do aumento das parcerias entre o setor público e o setor privado num horizonte assustador de privações de direitos sociais e trabalhistas, aumento das desigualdades e de circulação de teorias, modelos e concepções de educação atrelado à lógica do capital.

Para Libâneo (2018, p. 13), “[...] a escola pública, nas quais o papel da escola tem reduzido ao ajustamento dos alunos às demandas dos interesses econômicos e financeiros do capitalismo globalizado”. Neves (2005, p. 37) destaca que:

Esses novos intelectuais orgânicos têm a tarefa fundamental de promover a desvalorização da igualdade social enquanto valor primordial da convivência social e, em seu lugar, consolidar a liberdade individual como valor moral radical. O bem-estar social, que era tarefa do Estado, passa a se constituir em tarefa dos indivíduos e dos grupos.

Em dessa forma, culpa-os pelos seus próprios fracassos sociais. Segundo Libâneo (2018, p. 13), na escola isso acontece “[...] por meio de um currículo instrumental e um ensino para objetivos pragmáticos e imediatos [...]”, no intuito de atender às forças do capital. Explica também que, no geral, os neoliberais estabelecem alianças com os neoconservadores (*populistas-autoritários*) para fortalecer o padrão de poder hegemônico, mas não se desconhece que os neoliberais também buscam estabelecer alianças com as forças progressistas, isto é o que acontece, por exemplo, quando grupos empresariais ocupam espaços de incidência em administrações públicas sob o comando de força identificadas com a esquerda, daí a autonomia dos movimentos sociais comprometidos com a classe trabalhadora deve ser um desafio permanente.

Geralmente esse tipo de medida responde aos ordenamentos de agências multilaterais financiadoras de políticas públicas. Por exemplo, o Movimento denominado “*Todos Pela Educação*”, abertamente alinhado a grupos empresariais, vem integrando governos de direita, de centro, de extrema direita e de identificação com a esquerda. Esteve presente desde o momento da transição do Governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil, eleito no ano de 2022, atuando nos assuntos educacionais, orientando a adoção de determinado modo de gestão em que a iniciativa privada tem lugar de destaque.

Esse processo também se reproduziu no estado do Piauí, em que o governador do Partido dos Trabalhadores, eleito no final de 2022, em suas primeiras aparições à frente do mandato

já posava ao lado de agentes privados, e o Secretário de Educação dava publicidade a eventos de formação promovidos pelo Instituto Unibanco, que pertence a um dos maiores empresários brasileiros, Jorge Paulo Lemann, assunto que será retomado adiante.

Contudo, a presença do setor privado na educação pública não é um fenômeno novo, embora com baixa expressão enquanto discussão específica, está presente no processo histórico que forjou as lutas pela educação, como será evidenciado a seguir. Libâneo (2018, p. 32), “[...] conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado dentro da lógica do mercado, deixando às comunidades e às escolas a iniciativas de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais”. E assim, por meios de métodos pragmáticos imediatistas, orientados por metas traçadas na lógica do capitalismo de livre mercado, sem uma perspectiva sociocrítica de educação e formação humana.

Leher e Motta (2012, p. 576) destacam que, nesse processo, dissemina-se a compreensão que “[...] o Estado somente deve intervir para restabelecer a livre concorrência econômica e a iniciativa individual”. Ou seja, cria-se uma ilusão de que o mercado, de forma espontânea, autorregulável produz uma sociedade mais próspera. E, assim, os indivíduos que não prosperarem não é culpa do Estado, mas do próprio indivíduo, conforme já mencionado. Destacam, também, que, por esse ideário, a educação em livre metabolismo com o mercado seria mais adequada, pois ensinaria às crianças e aos jovens a virtude do individualismo e da ordem social competitiva, ou seja, formar competências de mão de obra para atender às demandas do mercado sem a interferência do poder do Estado.

As reflexões sobre a natureza e o papel do Estado diante das políticas públicas representa historicamente uma das motivações para a realização de lutas em defesa da escola pública, com educação gratuita e de qualidade, orientada por princípios pedagógicos de formação humana. Saviani (2007) destaca, como mecanismo de realização de dinâmica social, a dualidade da formação, diretamente vinculada aos propósitos da elite dirigente, em sintonia com os interesses capitalistas.

[...] a partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe *proprietária*, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe *não-proprietária*, identificada como a educação dos escravos e serviscais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007. p. 155).

Essa relação de disparidade se faz no contexto das políticas públicas e, de modo mais

específico, da política educacional, orientada hegemonicamente pelos interesses alinhados à manutenção de índices elevados de analfabetismo, baixa escolarização dos trabalhadores, sendo tudo construído para regular os processos de estagnação e de não ascensão social da classe trabalhadora. Dessa forma, ao caracterizarmos a política educacional brasileira, constata-se o protagonismo dos estados com a implementação das escolas primárias entre os anos de 1890 e 1931. Saviani (2005) identifica três períodos primordiais para entender a política educacional no Brasil: o primeiro, de 1890 a 1931, com o protagonismo dos estados na implantação das escolas primárias; o segundo, de 1931 a 1961, marcado pela regulação nacional do ensino; o terceiro, de 1961 a 2001, caracterizado pela unificação legal e pelo produtivismo pedagógico:

O primeiro período corresponde ao protagonismo dos Estados na tarefa de viabilizar a oferta de escolas primárias, guiados pelo ideário do iluminismo republicano, ficando a união como encargo de regular, num movimento pendular, o ensino secundário e superior. Essa fase se estende de 1890-1931 (Saviani, 2005, p. 30).

Saviani (2010) destaca o peso da inexistência de um sistema nacional de educação, em que a política se realiza como prática desordenada. No caso do período de 1890 a 1931, os estados detinham a responsabilidade pela oferta do ensino primário em meio a enormes dificuldades materiais de formação dos docentes, e à parca estrutura física as escolas, com classes divididas, uma composta por meninos e outra por meninas. Saviani (2010, p.172-173 *apud* Reis Filho, 1995, p. 68) “enfatiza os princípios pedagógicos que orientavam os estudos para os alunos, oriundos da concepção da Escola Nova”⁸, em que cada estado sobre esses mesmos princípios construiu suas formas de fazer a educação escolar, mesmo que não chegasse a atender a toda a população, como vinha se propagando pelo governo central.

⁸ a) **Simplicidade, análise e progressividade** – O ensino deve começar pelos elementos simples. O esforço pedagógico exige análise de matéria ensinada, de modo e decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai-se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos. b) **Formalismo** – O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo. c) **memorização** – a decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor. d) **autoridade** – a escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde sempre na autoridade do professor. e) **Emulação** – A ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento de mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completam, desse modo, o princípio da autoridade. f) **Intuição** – o ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras (Reis Filho, 1995, p. 68).

[...] as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras. Eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe rígida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis e estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (Saviani, 2010, p. 172).

Nesse primeiro período, a educação brasileira foi marcada por reformas positivistas de Benjamim Constant, com princípios orientadores da liberdade e laicidade do ensino. Garbin *et al.*⁹ (2008, p. 20) ressalta:

Considera-se que nessa época se inicia o processo de transição entre a sociedade fundada no escravismo colonial (senhores e escravos) e a república, com uma população constituída não apenas de agregados das fazendas e dos pequenos artífices e comerciantes composto por intelectuais letreados, padres, militares, burguesia industrial que se inicia e imigrantes. Apesar dessa complexidade populacional, o que vai predominar na escola da República desse período é a velha educação acadêmica, aristocrática e dual. Ou seja, uma educação direcionada para a aristocracia rural e os estratos médios (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e outra para o povo (escola primária e escola profissional), que se manteve por todo o período imperial e a primeira república e de onde sairão os quadros que irão preencher os cargos da política e da administração pública. Ou seja, do Estado-nação brasileira.

Vale salientar que o setor educacional brasileiro não é diferente dos demais processos de realização de políticas a cargo do Estado, e segue o mesmo dilema das disparidades de interesses ao longo da história. Nesse momento, a população rural ficou à margem em sua ampla maioria, sem as condições mínimas de acesso à escola, inclusive com a sustentação do ideário de que para trabalhar na roça não seria necessário instrução escolar.

Saviani (2005, p. 38) destaca:

Se no primeiro período compreendido entre 1890 e 1991 a concepção educacional predominante foi o *iluminismo republicano* e, no segundo período prevaleceu o *ideário pedagógico renovador*, todo este terceiro período foi dominado pela *concepção produtivista de educação*, cuja primeira formulação remonta a década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz que popularizaram a “*teoria do capital humano*”. É à luz dessa concepção que as medidas de política educacional foram formuladas e implementadas.

Leite (2002) ressalta que havia, no final do Império, um número significativo de congregações religiosas com escolas de Ensino Médio instaladas nas províncias, permitindo a escolarização das classes médias e inferiores do meio urbano. Numa tentativa de mediar os

⁹ Garbin *et al.* (2008, p. 14-34).

estudos literários com os científicos, esse sistema causou as mais variadas críticas por parte da sociedade, e até das próprias correntes do pensamento positivista de Benjamin Constant, fosse pela pouca quantidade de escolas, de infraestrutura física, a parca remuneração e a pouca participação dos professores, a ineficácia dos métodos de ensino, as ausências de fiscalização de toda a ordem na educação, entre outros problemas. No que se refere ao meio rural, o processo escolar seguiu descontínuo e desordenado, fora do caótico sistema de educação e com a população excluída dos processos de escolarização. Ribeiro (2012, p. 296) destaca:

[...] tendo em vista as constantes mudanças nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar, assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez, de educar. Os programas de extensão rural e de capacitação para o trabalho se enquadram nesta proposta, embora não valorizam o trabalho agrícola. [...] o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos.

No ano de 1911, houve uma tentativa de equiparar as escolas privadas a um procedimento de aprovação e regulação dos processos de formação sem prestação oficial de diploma para ingresso no exercício profissional e no ensino superior, dando, assim, liberdade e autonomia às instituições privadas para realizar oficinas técnicas, didáticas e administrativas, praticamente livres de regulação. Não há aqui a pretensão de aprofundar as questões dessa época, mas era raro um filho da classe trabalhadora ingressar no ensino superior, imagine nas escolas rurais, onde havia apenas o ensino primário, e, assim mesmo, não alcançava toda a sua população do campo. Essa situação somava-se aos problemas agrários, pois o comando das terras e das escolas ficava sob o domínio de fazendeiros do coronelismo de cada região, que também obtinham o controle da política e da estrutura fundiária.

O controle das terras pelas oligarquias regionais, submetendo o trabalho juridicamente livres às condições de dependência pessoal, foi a base para o clientelismo político da República Velha. O camponês, sua família e os trabalhadores assalariados submetidos a essas relações tornaram-se leais ao senhor da terra (latifundiário) e fiéis ao coronel da região (outro fazendeiro que tinha força política sobre os demais latifundiários comandando a região). Essas formas de dominação das pessoas geraram um sistema político altamente manipulado pelas oligarquias rurais, ocasionando, na década de 1920, críticas, denúncias e protestos (Martins, 2022, p. 113).

Com a reforma Rivadávia Correa, foram explicitadas críticas à expulsão no ensino superior, contudo, logo em seguida, três anos depois, em 1915, foi revogada, pela reforma Carlos Maximiliano, que reoficializou a obrigatoriedade do ensino privado, com fornecimento de

diploma e realização de exames vestibulares para ingresso no ensino superior, com vagas preenchidas pelo critério de desempenho, favorecendo notadamente às elites. Mas, mesmo sendo de responsabilidade dos estados promoverem os processos de educação primária com alfabetização das primeiras letras, as escolas não atingiram o conjunto das massas populares, além de realizar-se em um processo desorganizado, sem um sistema integrado com um currículo de ensino.

Romanelli (1991) destaca um dado relevante: no ano 1920, mais de 80% da população brasileira vivia no campo, e apenas 16% habitava o espaço urbano. A taxa de analfabetismo era de 69,9%; apenas 30,1% dos habitantes tinham algum contato com o ensino. Na época, a população brasileira era de apenas 30.635.605 habitantes. Conforme Saviani (2005), só em 1920, com a reforma paulista, conduzida pelo Sampaio Dória, com o objetivo de enfrentar o problema do ensino primário a todas as massas populares, foi prevista a universalização e a obrigatoriedade a todas as crianças de acesso à alfabetização das primeiras letras. Fernandes (2002) destaca:

[...] a primeira referência à educação rural no ordenamento jurídico brasileiro só apareceu em 1923, nos anais do 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro. Nascia ali o modelo de educação rural do patronato, que privilegiava o estado de dominação das elites sobre os trabalhadores. A educação rural como uma forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, dessa forma, de controle sociopolítico (Fernandes, 2002, p. 95).

A regulamentação nacional do ensino com base na ideia de um sistema unificado, mesmo que dual, na política educacional brasileira só viria a acontecer com o Manifesto dos Pioneiros, no início da década de 1930 do século XX, pois a presença da educação nos textos constitucionais não garantia aos camponeses e ao colonato¹⁰ o direito de acesso, preservando marcas dos processos de colonização e dos mais de 300 anos de modelo escravagista. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova buscava, pela primeira vez na sociedade brasileira, de forma plural e coletiva, a reconstrução educacional no país, com a participação de várias personalidades que tinham ocupado lugares em destaque na educação nos estados, proclamando a necessidade de um sistema nacional de educação, com um plano nacional de abertura de escolas que não estivesse apenas calcado nos valores do desenvolvimento econômico.

A sociedade brasileira, histórica e politicamente, tem se configurado entre a aliança das

¹⁰ Formado fundamentalmente com imigrantes, especialmente italianos (particularmente do norte da Itália), o colonato constituiu nos cafezais paulistas uma relação de trabalho único na história do Brasil. Entre 1887 e 1900, o território paulista receberia 863 mil imigrantes (Martins, 2022, p. 93-94).

camadas dirigentes conservadoras e as camadas da classe média da população, e, por essas alianças, mantém os valores conservadores através do uso do Estado que alija as camadas populares com a negação dos direitos e de políticas sociais. Segundo Leite (2002):

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada a tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade de maneira geral tomaria posições mais arrojadas. Tal fenômeno ocorreu a partir de dois aspectos: primeiramente, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova”; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920 (Leite, 2002, p. 29).

O tema, debatido na sociedade brasileira no início da década de 1930 se voltava à defesa de um sistema nacional integrado com o plano nacional de educação, com garantia de recursos para desenvolver o direito primário a todos os cidadãos à educação pública gratuita, pois acreditavam que era impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem acesso à educação pública no desenvolvimento das aptidões das forças culturais e de riquezas no conjunto da sociedade¹¹. Um dos ideários propunha desenvolver o ensino ligado à realidade socio-cultural dos alunos, suspendendo o ensino “livresco”, descolado da realidade, para oportunizar conhecimento e habilidades das camadas populares. Ribeiro (2012, p. 297) explica que as iniciativas de oferecer condições à educação para todos não obteve êxito junto às camadas das populações de baixa renda, principalmente, a população rural:

A educação rural funcionou como instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores de produtos agropecuários gerado pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas.

¹¹ Para o economista Celso Furtado, no período de 1995, após 1930, a industrialização apresentou o seu ponto de inflexão. Se, antes, o café havia aumentado a monetização da economia, ampliado a renda interna (criando mercado para produtos manufaturados) e a infraestrutura (sobretudo as registradas de ferro), gerando dívidas para importação de insumos e bens de capital para a indústria nascente, ainda assim o centro dinâmico da economia era o setor exportador. A partir da década de 1930, o centro dinâmico passou a ser o mercado interno. A renda interna aumentava na medida em que se investia em atividades econômicas ligadas a esse mercado. Assim, o setor exportador deixou de ser o centro dinâmico da economia e passou a ter função estratégica de gerar superávit comercial para sustentar a importação de bens de capital para a indústria nacional, tornando o mercado interno o novo centro da dinâmica econômica brasileira.

A questão da vinculação dos impostos que vinha sendo pleiteada pelos “*Pioneiros da Educação Nova*”, para garantir o direito à educação pública, ficou obsoleto alguns anos depois, por ocasião do golpe de Estado, no ano de 1937. Mesmo com o projeto do “*ruralismo pedagógico*”, criado para atender às demandas de educação rural, com o objetivo de fixar pessoas no meio rural, também marcado por intencionalidade econômica, observa-se visivelmente que essa escola fracassou, inclusive em decorrência dos índices altos de analfabetos da população no meio rural, incompatíveis com as medidas em termos quantitativos e qualitativos.

Romanelli (1991) destaca que, em 1940, a população brasileira chegou a 41.236.315 habitantes. Nesse período, 31% da população residia na zona urbana; 69%, na zona rural, e a taxa de analfabetismo era de 56,2% no campo. Esse período, de 1937 a 1945, considerado também como Estado Novo¹², assemelhou-se, na forma de governar, com a política do fascismo; usava as instituições para manter o controle da sociedade, detendo as organizações sociais populares.

Morissawa (2001, p. 81) afirma que não houve avanço na política de reforma agrária. Nesse período, o Governo não teve a menor consideração com os trabalhadores rurais, estabeleceu-se o populismo do Estado, com ideais semelhantes ao fascismo, que dominava a Europa, principalmente na Itália e na Alemanha. Nesse processo, as reformas do estado brasileiro, com as leis trabalhistas, a redução da jornada de trabalho, a proibição do trabalho infantil, férias remuneradas para os trabalhadores, salário-mínimo e aposentadoria foram as principais fontes que favoreceram grande popularidade e apoio das massas ao governo. Nesse cenário, o movimento tenentista propunha algo ousado: “[...] a distribuição de terras, a elaboração de uma legislação protegendo os trabalhadores rurais e a colonização das terras devolutas com base em pequenas propriedades”. Morissawa (2001, p. 79) informa que não apenas as ideias populistas, mas também as ideias do comunismo arregimentava adeptos:

Em 1935, Luiz Carlos Prestes, então principal membro do PCB, lançou a Aliança Nacional Libertadora (ALN), frente popular que exigia a suspensão do pagamento da dívida externa, a reforma agrária, a nacionalização das empresas e a defesa das liberdades individuais. Por trás dessas reivindicações estava um plano de destituir Vargas e estabelecer no Brasil um governo revolucionário e popular, diretamente vinculada com a União Soviética.

¹² Para Martins (2022, p. 127), com o Estado Novo, emergiu uma nova forma de relação política no Brasil. Um regime político amparado num grande sistema ditatorial-repressivo, mas, ao mesmo tempo, que alargou os direitos trabalhistas na esfera urbana, na qual a base social recém-saída do campo, que vivia relações de trabalho de dependência pessoal, ao chegar na cidade, reproduzia tais relações, agora como lealdade ao patrão, infidelidade à autoridade política. Uma relação direta do dirigente político – nesse caso, Vargas – com as massas populares e trabalhadoras, que dispensava mediação de partidos ou associações. Foram lançadas as bases para o que os pesquisadores denominaram de populismo.

Curioso é que, mesmo o Brasil sendo uma nação eminentemente marcada por características rurais¹³ desde sua colonização, com a economia baseada na agricultura agroexportadora de matéria-prima, a educação rural nunca tenha estado no campo das prioridades nas constituições federais e estaduais, e muito menos em um plano de reforma agrária que assegurasse a divisão das terras improdutivas, concentradas por poucos. Ao contrário disso, os fazendeiros continuaram concentrando terras, desde as ações às práticas donativas da coroa portuguesa, sem avanço na construção de uma política de reforma agrária no país. A maioria da população continuou a viver no campo em sistemas de parceria, como meeiros, enfrentando dificuldades impostas pelo Governo sobre qualquer grupo que ousasse organizar-se para reivindicar o direito ao acesso à terra.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda (Ribeiro, 2012, p. 296).

Na era Vargas, no Diário de Notícias, pode-se ler, na IV Conferência da Escola Nova, em 1931, as ideias apresentadas, constatando fortemente a realidade: uma “[...] escola para a vida e pela vida à quem nem o direito à vida tem garantido”; uma “[...] escola do trabalho à quem encontra no trabalho meio de morte” e uma “[...] escola da liberdade à quem nunca teve liberdade na escola” (Shiroma, 2000, p. 23). A partir do “Manifesto dos Pioneiros”, da escola nova, ocorrido no início da década de 1930, provendo debates e reforço às lutas sociais populares, houve importante influência na defesa do direito à educação para o meio rural, inclusive tomando elementos do “ruralismo pedagógico”. Mas essas iniciativas não tiveram êxito, pois as práticas não impediram o êxodo de populares rurais para os grandes centros urbanos. Leite (2002, p. 28) afirma que o processo escolar permaneceu descontínuo e “[...] desordenado, como sempre fora [...] sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta ação desinteressada das lideranças brasileiras”. Mesmo com uma proposta de educação voltada para o meio rural, em contraponto

¹³ As políticas setoriais para agricultura, implementadas durante o Estado Novo, criaram condições para a concentração dos capitais em alguns ramos da agropecuária, destacando-se o setor canavieiro, especialmente no Nordeste (Martins, 2022, p. 134).

à educação urbanocêntrica, os altos índices de analfabetismo, entre outros problemas sociais e econômicos, fizeram com que os camponeses não alcançassem os resultados projetados.

O fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos. Assim, o “ruralismo pedagógico” contrapunha-se à escola literária, de orientação urbana, que parecia contribuir para o desenraizamento do camponês. E, com isso, acompanhava as críticas do escolanovismo dirigidas à transmissão e à memorização de conhecimentos dissociados da realidade brasileira. Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (Ribeiro, 2012, p. 298).

Como o esvaziamento populacional do campo para os grandes centros urbanos, constata-se que o ruralismo, da década de 1920 até a década de 1930, não obteve sucesso em relação aos objetivos propostos pelas elites brasileiras, de fixar os trabalhadores no campo. Essas consideravam a migração como um dos problemas centrais, e, nesse intuito, fixá-los no meio rural evitaria a explosão dos problemas sociais nas cidades. Mas, como já demarcado, esses problemas não foram evitados. Leite (2002, p. 29) ressalta que “[...] o ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento”. Esse contexto também demarca a fragilidade da organização social para fazer frente a essa realidade, evidenciando a busca de soluções isoladas, demarcada no êxodo.

Em meio a essa dispersão da classe trabalhadora, as elites aperfeiçoam os mecanismos administrativos do estado para assegurar o poder das elites, seja no campo ou nas cidades. Em uma passagem clássica do Manifesto Comunista, de 1848, Marx sintetiza a compreensão do que seria o Estado e o que ele representa em uma sociedade de classe, afirmando-o como: “[...] comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo” (Marx; Engels, 2005, p. 87). Para Leite (2002, p. 22),

Na pregação do individualismo como valor sociocultural, a visão econômica propicia a não-cooperação social, a corrida em busca de satisfação pessoal/material e, principalmente, o distanciamento das culturas, classes e pessoas, interpretando o processo histórico como sucessão de fenômeno particulares e não como práxis comuns entre os diferentes grupos sociais.

Nesse intuito, o capitalismo, na lógica de mercado, usa a escola e a educação como meio

para manter privilégios, administrando momentos de crise, a exemplo da que se realizou com o êxodo rural. Com os processos de urbanização, a partir da década de 1930, a promessa de modernidade e industrialização da sociedade criou novas reivindicações da sociedade; no entanto, a economia continuou sendo baseada no modelo agroexportador de matérias-primas, em convívio, às vezes, tenso com a sociedade urbana/industrial. Stedile (2012, p. 642) explica:

Com a entrada da economia na etapa do capitalismo industrial, a partir da década de 1930 e durante todo o século XX, a agricultura brasileira se modernizou, intensificando-se os investimentos capitalistas. Esse período foi resumido, na tese de José Graziano da Silva (1982), como de “modernização dolorosa”, porque desenvolveu as forças produtivas do capital na produção agrícola, porém excluiu milhões de trabalhadores rurais, que foram expulsos para a cidade ou tiveram de migrar para as fronteiras agrícolas, em busca de novas terras.

As proposições centradas na visão liberal de sociedade, com novas interpretações sobre a realidade socioeconômica e cultural brasileira acerca dos processos produtivos, buscaram a aproximação do estado de bem-estar, dimensionando as prioridades de acordo com o processo industrial urbanocêntrico e o campo continuou esquecido, tanto nos processos de desenvolvimento produtivo como nos processos de educação e escolarização de suas populações. Ainda nos anos de 1930, a sociedade brasileira passou por um processo de repressão bruta das mobilizações populares e sindicais, pelo Governo Vargas, com sucessivos estados de sítio e prisões arbitrárias de suas lideranças: “[...] o que realmente ocorria era uma forte repressão do Estado às tentativas de mobilizações e organização dos setores mais politizados da sociedade. Os comunistas eram o alvo preferencial dessas iniciativas” (Shiroma, 2000 p. 25).

Apesar de haver disputa acirrada pelo poder político entre os setores das oligarquias nacionais, agrárias do setor cafeeiro, Vargas obteve apoio das frações de classe da burguesia nacional e dos militares, ficando à margem apenas as classes operária e camponesa. O fortalecimento da centralização do poder político do Governo Vargas era simultâneo à extensão de direitos sociais (principalmente trabalhistas), e, entre as décadas de 1930 e 1940, ocorreu longa transição da economia do país, deixando de ser predominantemente agrária para se tornar industrial nacional desenvolvimentista. A escola desempenhou papel crucial nessa concretização:

[...] Por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adesramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrativa. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira (Shiroma, 2000, p. 26).

Na instalação do segundo mandato de Getúlio Vargas, em 1937, pelo discurso do próprio Governo¹⁴, pretendia-se equacionar a questão social de forma “harmoniosa” e combater a luta popular ideológica da classe trabalhadora. A exigência por educação para o meio rural, que era verticalizado, consistia em fortalecer o projeto nacional desenvolvimentista com base no processo de industrialização e, assim, não atendia aos interesses específicos dos trabalhadores do campo. Nesse contexto de incompatibilidades, milhares de camponeses, imigrantes e descendentes de escravizados foram atraídos pela indústria, formando grandes contingentes populacionais urbanizados, o que intensificou as condições de miséria entre esses camponeses nas grandes cidades em formação. Dessa forma, o campo ficou à margem na ordem capitalista industrial e no sistema educacional.

Esse quadro foi nutrido pela falta de política de financiamento educacional adequada para a escola do meio rural. No artigo 156 da Constituição de 1937 foi estabelecido um sistema de cota vinculante (Brasil, 1986, p. 177), em que a União e os Municípios deveriam aplicar nunca menos de 10% na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos, e os estados nunca menos de 25% da renda resultante de impostos. No parágrafo único desse artigo, ficou definido que “[...] para a realização do ensino nas zonas rurais, a união reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas a educação no respectivo orçamento da União”. Essa destinação vem como a ideia de atendimento aos necessitados, não como direito.

No Estado ditatorial de Vargas, os civis perderam a liberdade política de organizarem-se em sindicatos e organizações populares; o debate e a circulação das ideias foram drasticamente reduzidos. Com a reforma de Capanema, de 1942¹⁵, foram promulgados decretos de Lei

¹⁴ Martins (2022, p. 121) destaca que: “[...] com o estado novo, um segundo surto industrial teve lugar, agora centrado na estruturação de uma indústria de base constituída a partir do intervencionismo econômico do estado, reforçando a economia capitalista competitiva via empresas estatais, além da montagem de uma infraestrutura estatal para um complexo sistema de produção industrial. Esse processo econômico favoreceu uma explosão demográfica e uma concentração urbana, bem como entendeu a universalizar as relações capitalistas de mercado para as grandes cidades, mas também para as cidades do interior. No entanto, essas transformações ainda não foram suficientes para alterar as relações de produção no campo brasileiro, mantendo-se práticas pré-capitalistas, e a tradicional depressão dos salários da massa trabalhadora urbana.

¹⁵ Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial – Shiroma (2000, p. 26). Assim, Leite (2002, p. 31) destaca que: “[...] em 1942 a escolarização rural foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que enfatizou as tendências nacionalista burguesa do estado novo. Embora partindo de premissas básicas, como o elevado número de analfabetos residentes na zona rural, a redução da produção agrícola em função da escassez de mão de obra provocada por movimentos migratórios e internos e a necessidade de uma uniformidade sociocultural da Nação, esse Congresso de Educação apenas preconizou que, se a antiga oligarquia já não mais existia, no momento nova oligarquia estava no poder, tão conservadora quanto a anterior, porém referindo-se obviamente a burguesia em ascensão. Indiretamente em termos de educação, esse Congresso foi porta-voz dessa nova oligarquia”.

Orgânica do Ensino – Industrial, Secundário, Comercial e Agrícola, nos limites de uma sociedade presa aos interesses da economia agroexportadora. Shiroma (2000) e Saviani (2005) enfatizam que persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais com rápida preparação para o mercado de trabalho.

Na reforma de ensino secundário, estabeleceu-se que seu objetivo era a formação das elites condutoras, inferindo-se, a partir daí, que o objetivo do ensino técnico seria a formação do povo conduzido. Essa ideia de separação entre o ensino das elites, que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular, voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhos manuais, articulou-se à prática de educação no meio rural delegada pelo Estado às empresas rurais, sob a tutela dos latifundiários, associada ao objetivo da formação profissional que interessava aos patrões dos empreendimentos agrícolas e latifundistas. Leite (2002, p. 30) confirma:

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém, dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente as classes populares.

As Constituições pouco fizeram para mudar a realidade do “*sistema de educação*” dominante e a realidade escolar do meio rural. Essa realidade se manteve inalterada nas estruturas dos textos constitucionais de 1937 e 1946, nesta última havia a concessão explícita do papel educacional atribuído às empresas:

Art. 168. III (1946) As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores (Senado Federal, 1986, p. 291, grifo nosso).

Assim, o Estado alcança o objetivo de servir às elites, e ainda transfere responsabilidade e recursos públicos às instituições, como as que integram o sistema “S”, favorecendo a instrumentalização da forma de trabalho, de acordo com os interesses do setor econômico, e, ao mesmo tempo alterando os modos de vida e de trabalho do povoado do campo.

Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural (Ribeiro, 2012 p. 298).

Saviani (2005), explica que, no contexto dos ensinos industrial, comercial e agrícola, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai¹⁶) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) para atuarem na formação da classe trabalhadora, com cursos de capacitação de curta duração e, assim, atender às demandas de mão de obra na indústria e no mercado. Se não bastasse, segundo Martins (2022, p. 131), na Constituinte de 1946, “[...] as propostas democratizantes da sociedade brasileira, como a reforma agrária foram derrotadas. Além disso, boa parte da legislação agrária de Vargas foi revogada, prevalecendo o pacto dos setores industriais com as oligarquias rurais”. Fernandes (2005, p. 140) aponta que, “[...] desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa-se o sistema de subjugação, implantando-se o ensino agrícola, mas sobre o controle do patronato”. Leite (2005) considera a expressão da negação da escolarização nacional, da cultura, do habitat, do trabalho e dos valores da sociedade como a cristalização de relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o Período Colonial.

Assim, comprehende-se que, ao se falar de política pública e gestão educacional no Brasil, é preciso remeter às análises e implicações relacionadas ao processo de retirada de responsabilidade do poder público de Estado para repasse à iniciativa privada, colocando em xeque o atendimento às populações e comunidades, de modo especial a do meio rural, que depende exclusivamente da ação do Estado para acessar os serviços públicos, por não conseguir custeá-los com recursos próprios. Nessas condições, não há que se falar em neutralidade de Estado, pois as suas estruturas administrativas têm se mantido à serviço da classe dominante, dos grupos que detêm os meios de produção e os aparelhos de hegemonia. Gramsci (2007, p. 41) assevera essa compreensão, e agrega uma questão que tensiona essa realidade:

¹⁶ Um importante passo à (com) formação profissional da força de trabalho industrial foi dado com a fundação do SENAI, por meio de Decretos-Lei, n.º 4048/42 e n.º 4.936/42 em 1942. As chamadas Leis Orgânicas do Ensino consistem em um conjunto de decretos que reestruraram profundamente a educação brasileira, estabelecendo pela primeira vez a educação como uma questão nacional. Os documentos legais foram o decreto-lei número 4073, de 30/01/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); o Decreto-Lei n.º 4244, de 09 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); o decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); o decreto n.º 8.529, de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); o Decreto-Lei n.º 8530, de 02 de janeiro de 1946 (Lei orgânica do Ensino Normal) o Decreto-Lei n.º 8621 e n.º 8.622, de 10 de janeiro de 1946 (cria um serviço nacional de comércio – SENAC); e o Decreto-Lei n.º 6613, de 10 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) (Rodrigues, 2007, p. 32).

O Estado é certamente concebido como um organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento, e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal.

Ressaltando, dessa forma, que é através dos *aparelhos privados de hegemonia* que o Estado se põe a serviço da força e da correlação de força que viabilizam o projeto de dominação na sociedade, dentre esses, a escola. Como mecanismos contrapostos a esse projeto, foram construídas diversas iniciativas em diferentes momentos, por grupos sociais contra-hegemônicos, como os programas de extensão¹⁷ rural voltados à capacitação dos trabalhadores na produção agrícola para superar a fome, a desnutrição e a ignorância. Porém, apesar da força da ideia, na prática, muitas dessas iniciativas esbarram no financiamento, geralmente feito por instituições internacionais, tornando-as atividades pontuais e de pouco alcance.

Mesmo assim, ações como essas destacam o movimento permanente do ser social, marcado por contradições, mas sempre em movimento de disputas. Na educação, não é diferente. Saviani (2005) destaca que o dualismo entra em contradição com o *ideário renovador* que, pelo enunciado do “Manifesto dos Pioneiros”, deve ser “educação comum”, destinada a todos, independentemente de sua origem e condição social. Ressalta, ainda, a força desse movimento que se estendeu a outros na atualidade. Apesar do leve crescimento industrial, o Brasil não deixou o patamar produtor e exportador de matéria-prima e o campo continuou sendo um território caracterizado pelo latifúndio atrasado; e a negação da escolarização massiva do povo do meio rural manteve a relação de dependência e subordinação aos processos de desenvolvimento, que poderiam ser promovidos com o avanço da produção industrial¹⁸.

Na sequência da era Vargas, a partir de 1955, o Governo de Jânio Quadros, anunciou *reformas de base*, que poderiam incidir na estrutura econômica e social do país, inclusive com

¹⁷ O objetivo imediato da extensão rural foi o combate à carência, a subnutrição que as doenças, bem como a ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecido no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificado como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas. Para o programa de extensão, o rurícola brasileiro, que era tido como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegidos (Leite, 2002, p. 33-34).

¹⁸ Para Martins (2022, p. 129), no pós-guerra (a partir de 1945), a sociedade brasileira acelerou sua urbanização e consolidou a sua industrialização. Sob um regime democrático formal, sucessivos governos deram seguimento a industrialização da brasileira. Sem solucionar a questão agrária brasileira, cuja condição política primordial foi não alterar a estrutura fundiária. Sem solucionar a questão agrária brasileira, a luta camponesa explodiu naqueles 29 anos de eventos democráticos, tornando o campesinato o importante sujeito político em nossa sociedade. Para Décio Saes (2001), no período de 1945 a 1964, houve no Brasil uma crise de hegemonia, visto que a burguesia industrial brasileira não buscava a direção do processo de industrialização, abrindo espaço para que a burocracia do Estado dirigisse politicamente esse processo.

uma proposta de reforma agrária. Porém, devido à pressão política e da oligarquia econômica e fundiária, ala mais conservadora da sociedade, o presidente foi encerrado e levado a renunciar. Um dos movimentos sociais fortes, dessa época, nasceu no nordeste brasileiro, as Ligas Camponesas, que se organizavam em torno de uma pauta voltada à garantia dos direitos trabalhistas e a favor da reforma agrária no país. Stedile (2002, p. 6) enfatiza:

[...] na década de 1950, surgiram alguns sindicatos de trabalhadores rurais, formados por operários rurais, canavieiros, trabalhadores de cacau, que, para conseguir a legitimação de entidade, usaram a mesma legislação para a organização de sindicatos urbanos.

Sem a pretensão de análise aprofundada, ressalta-se a importância estratégica e histórica das Ligas Camponesas¹⁹, pois mesmo os sindicatos rurais, para serem reconhecidos pela sociedade, tiveram que passar por processo de ajustamento de sua legalização jurídica com base em sindicatos urbanos.

O Partido Comunista Brasileiro, então legalizado e a principal força da esquerda no país, como não era permitida a organização de sindicatos rurais, criou a expressão Ligas Camponesas e saiu à campo para organizá-las. Mas esta liberdade durou pouco. Em maio de 1947, o PCB teve seu registro cassado e, com a proibição do Partido, foram eliminadas aquelas primeiras Ligas Camponesas (Stedile, 2002, p. 6).

Apesar das contradições entre as células organizativas das Ligas Camponesas em vários estados – principalmente na região Nordeste brasileira, e as diferentes reformas agrárias que estavam acontecendo através de revoluções socialistas em diversos países e na América Latina, de modo mais específico a reforma agrária popular da China, entre os anos de 1949 e 1953 e a reforma agrária socialista Cubana em 1959 – o movimento de “avanço do comunismo” não teve força suficiente para enfrentar o eixo capitalista capitaneado pelos Estados Unidos, que temia novas revoluções e reformas agrárias na América Latina.

O conflito estrutural entre as classes oligárquicas, que pretendiam conservar o monopólio do poder, e os grupos médios urbanos, que aí desejavam chegar, marcou a vida política do país durante a primeira república. Trata-se de um momento decisivo para a história contemporânea brasileira, cuja marginalização pura e simples, realizadas pelas velhas classes dominantes, não tinha mais condições de se sustentar (Fausto, 2008, p. 9).

¹⁹ Aos que desejam aprofundar seus conhecimentos da importância da História das Ligas Camponesas, indica-se a leitura e o estudo da obra organizada por Stedile (2002).

O debate sobre a educação pública também tomou parte nesse processo, realizado por intelectuais com orientação de esquerda²⁰, que enfrentavam a política de educação oficial, no “Movimento em Defesa da Escola Pública”, que levou à instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961²¹.

Crescia a organização de sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, estruturavam-se as Ligas Camponesas, estudantes fortaleciam a União Nacional dos Estudantes (UNE), militares subalternos organizavam-se. Mobilizações populares reivindicavam Reformas de Base - reforma agrária, reformas na estrutura econômica, na educação, reformas, enfim, na estrutura da sociedade brasileira. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da educação (Shiroma, 2000, p. 30).

Mesmo com os avanços das organizações populares, a sociedade sofria novo retrocesso com a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, n.º. 4.024, em dezembro de 1961, que colocou a cargo do município a oferta da educação básica no campo, sendo que a maioria das prefeituras do interior eram desprovidas de recursos humanos e financeiros, até mesmo de estrutura física das escolas para dar conta de prover a política de educação no meio rural. Segundo Leite (2002, p. 39), “[...] com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal da educação rural sem condições de autossustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou em deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos”. Diante das dificuldades e do desinteresse do poder público com a educação rural, criou-se várias iniciativas e discussões com o aparecimento de vários movimentos populares.

A tentativa era de construir novas formas de educação de caráter popular que viessem a superar a falta de oferta de educação pública gratuita para as camadas populares de baixa renda, principalmente as classes desfavorecidas do meio rural²². Shiroma (2000) aponta as iniciativas mais relevantes desta época, que se consolidavam pelos Centros Populares de Cultura (CPC) e,

²⁰ Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Posteriormente, em 1959, divulgou-se novo manifesto em defesa da escola pública, mais uma vez endereçado ao povo e ao governo, assinado por 189 intelectuais e educadores e estudantes e, como em sua primeira versão, também dirigida por Fernando de Azevedo. Velha geração dos anos de 1930 persistia na luta. Agora não se tratava mais de reafirmar os princípios de uma nova pedagogia, mas de discutir os aspectos sociais da educação e a intransigente defesa da escola pública (Shiroma, 2000, p. 29-30).

²¹ Ano em que foi promulgada a LDBN n.º 4024/1961. Novamente com a vitória das forças conservadoras e privatistas e sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais.

²² Intimamente ligados aos movimentos de esquerda, os CPCs e o MEB tiveram como sustentação ideológica trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais e outras entidades semelhantes em favor dos desprotegidos na zona rural, cuja culminância cedeu com a promulgação do estatuto do trabalhador rural, Lei 4214, sancionada em 2 de março de 1963.

mais tarde, também pelo Movimento de Educação de Base (MEB) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP), este último protagonizado pelo prefeito do Recife, Miguel Arraes, então candidato ao Governo de Pernambuco. Foram realizadas campanhas de alfabetização com o apoio do Governo, em meio à forte incidência das organizações da sociedade, além disso, existia forte interesse político.

Os Movimentos de Cultura Popular, por exemplo, começaram em 1959, com Miguel Arraes, prefeito de Recife e candidato ao governo de Pernambuco. As alfabetizações em massa propostas pelo governo estadual possuíam dois claros objetivos políticos. Por um lado, uma alfabetização que contribuísse para a “conscientização política” da população estaria colaborando para minorar a indigência e a marginalização das massas populares fortalecendo-as contra a demagogia eleitoral. Tratava-se, por conseguinte, de organizar a população em torno de interesses reais, como a cidade, o bairro, a profissão. Por outro, havia uma finalidade eleitoral imediata: alfabetizar para aumentar o número de eleitores, uma vez que, à época, o voto, ainda não era facultado aos iletrados (Shiroma, 2000, p. 31).

Foi nesse cenário que Paulo Freire desenvolveu o seu método de educação e alfabetização de jovens e adultos, tendo como mote principal explorar o universo das palavras por meio do conhecimento desse mundo real, social e cultural. O objetivo era fortalecer a conscientização social mediante a escolarização, levando o adulto a familiarizar-se com o universo das letras e das palavras escritas, promovendo a consciência do significado social e político. Isso considerando que as palavras poderiam expressar os significados do mundo social dos trabalhadores, no espaço onde construíam sua existência na sociedade. No contexto da instalação de um Governo militar, em 1964, todas as iniciativas efetivas para melhorar as condições políticas da classe trabalhadora foram interrompidas com um golpe de estado. Entre essas iniciativas, o Programa Nacional de Alfabetização, sob a liderança de Paulo Freire, foi interrompido com seu exílio, sendo retomado apenas no processo posterior, conhecido como redemocratização.

Um dos planos do então presidente da República João Goulart era realizar um programa de alfabetização nacional inspirados o método de alfabetização de Freire, com o objetivo de, no ano de 1965, alfabetizar mais de cinco milhões de brasileiros. Shiroma (2000, p. 31) diz que “[...] não por acaso o educador/político foi preso logo após o golpe; não por coincidência, também, viria a tornar-se o educador brasileiro de maior reconhecimento internacional”. Dessa forma, o controle feito pelo Governo ditatorial consistia também em intervir nos diversos setores da vida social: nos sindicatos, nos meios de comunicação, na universidade e nos movimentos sociais.

Um Poder Executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade. A censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores, chegaram para ficar por longo tempo. Pouco mais tarde, introduzir-se-ia também a prática da tortura (Shiroma, 2000, p. 32-33).

Assim, a luta da esquerda brasileira entra em refluxo, diante do descenso de organização das massas populares pela intensa repressão, e o poder da propaganda nos processos de formação ideológica dos '*meios de comunicação de massa*' das '*tecnologias de ensino*', tudo sob o controle coercitivo dos militares. O golpe de 1964 tinha como um dos propósitos impedir o avanço das reformas de base, presididas pelo Governo de João Goulart, e, diante disso, realizou várias mudanças nas leis educacionais do país, adequando-as aos objetivos estabelecidos pelo novo regime ditatorial de Estado, que se impunha sobre a sociedade brasileira. Nos dois Governos ditatoriais da era Vargas, reconhecida atualmente como uma Ditadura Civil Militar, desenvolveu-se um processo intenso de democratização do capital entre as frações da classe dominante e da burguesia brasileira, favorecendo a elite agrária e a elite política, econômica, empresarial, com capital financeiro – uma que detinha o poder das terras em grandes latifúndios; outra que detinha a administração do poder político de Estado –, assim o Governo assegurava seus interesses por via de mão dupla.

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vincularam-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimentismo, ou seja, educação para a formação de “capital humano” vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (Mendonça, 2010, p. 34-35).

A lei educacional n.º 5.692/1971, incluindo a reforma do ensino superior, tinha como pano de fundo dois objetivos básicos: assegurar a ampliação da oferta de ensino fundamental, criando as condições mínimas de formação e qualificação para ingressar no processo produtivista; e criar condições para a formação e qualificação profissional para assumir os mais altos escalões da administração pública. No caso da reforma do ensino superior,

[...] talvez tenha sido um dos mais contraditórios empreendimento do regime militar. Promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, extinguindo a cátedra – suprimindo o que se considerava ser o bastião do pensamento e do comportamento conservador na universidade -, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade

semestral e o vestibular eliminatório [...] foi implementada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Shiroma, 2000, p. 37).

Ao mesmo tempo em que a elite brasileira se modernizava, o país não rompia com as desigualdades e as injustiças sociais e econômicas no campo, a alta seletividade do ensino de primeiro grau, particularmente, nos níveis iniciais, e a quase inexistência de escolas públicas para todos os níveis na zona rural, ampliaram a necessidade de alfabetização e escolarização da juventude camponesa. Saviani (2005) reafirma que a escola dual tecnicista reproduutivista permaneceu, durante os quatros governos militares, e sob a sua dinâmica interna.

A reforma do ensino primário e médio, com base nos princípios da integração vertical e horizontal, continuidade-terminalidade, racionalidade-concentração e flexibilidade chegou a uma estrutura que, em lugar de um curso primário com duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, se definiu por um ensino de primeiro grau com duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos, como regra geral. Em lugar do ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante. A Lei n.º 5.692, de 11/08/1971, ao justificar a tentativa de universalização compulsória da profissionalização no ensino de segundo grau, trouxe à baila o slogan “ensino secundário para nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” com o qual se procurava criticar o dualismo anterior sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para o ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício de funções subalternas (Saviani, 2005, p. 36).

Essas reformas educacionais tiveram forte vinculação com os interesses produtivos do setor econômico, que buscava protagonismo no setor da indústria, e com a preparação da mão de obra da população, que atendia às demandas dos sistemas taylorista e fordista²³, “pragmáticos e utilitaristas” das empresas na lógica do mercado de trabalho, reproduzindo a formação de mão de obra com base nas dimensões reproduutivistas da sociedade. Segundo Frigotto (2006, p. 258),

²³ No sistema taylorista o trabalhador se adequa ao tempo da máquina, o tempo da máquina que situa a regra do tempo de produção do trabalhador, ele precisa dar conta da produção em um determinado tempo. Tudo é cronometrada e programada, de modo repetitivo, para a produção de uma determinada mercadoria seja realizada em um determinado tempo. Para melhor ilustrar essa lógica de produção pode ser vista em um dos clássicos da literatura cinematográfica, o filme “Tempos Moderno” de Charles Chaplin. No sistema fordista as máquinas se adaptavam com o trabalhador, sendo um trabalho mais especializado. Henry Ford (1863 – 1947) criador do sistema automobilístico de produção. estabeleceu seu processo de produção em três princípios básicos: intensificação da produção, economia e produtividade. Elementos essenciais para adequar o trabalhador ao ritmo das máquinas, ao mesmo tempo que dinamiza também intensifica a produção, em consonância entre produção e o estoque dos insumos, extraíndo o máximo da mão de obra do trabalhador na rentabilidade da produção de mercadorias.

Como mostram Neves (2005) e Rodrigues (1998), os aparelhos de hegemonia da burguesia brasileira foram construindo, de forma sistemática, um ideário ou pedagogia da hegemonia em torno do pensamento empresarial, antes e depois da ditadura. A partir da década de 1990, o ideário situa-se em torno da ideologia neoliberal da globalização, da necessidade do ajuste mediante a reforma do Estado, da reestruturação produtiva, da desregulamentação, da flexibilização e da privatização.

A lei 5.692/1971, aprovada sob a tutela dos militares, reformulou as regras do ensino. O objetivo da reforma era garantir a formação técnica em várias demandas do segundo grau, em que o aluno estaria com uma profissão profissionalizante certificada, apto para ingressar no mercado de trabalho.

Em linhas gerais, a pedagogia da hegemonia nos anos de fordismo e de “americanismo” constituiu um alargamento da cidadania político-social, de modo a impedir que o nível de consciência e de organização das classes dominadas ultrapassasse o segundo momento econômico-corporativo das relações de força política (Neves, 2005, p. 31).

A justificativa do Governo da época era que precisaria de mão de obra qualificada, então, foi preciso, segundo o Governo de Emílio Médici, conceber a reforma do ensino nas escolas públicas para atender às demandas das empresas privadas. Assim, o regime militar criava mecanismos sociais e políticos para a manutenção de seus objetivos, principalmente para a manutenção da ordem. Os sucessivos debates dos estudantes contra o regime e a luta pela educação pública de qualidade, propagada nas universidades em defesa da escola pública, culminou na extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE) e dos diretórios acadêmicos de várias faculdades. Segundo a Agência do Senado de 1970, a reforma proposta implicava “[...] abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento”, dizia a mensagem do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviada com o projeto que daria origem à Lei 5.692/1971²⁴.

De acordo com Leite (2000, p. 46 *apud* Ramanelli, 1982, p. 196), tendo em vista atender ao sistema de desenvolvimento econômico produtivo na sociedade, o regime militar abriu as portas para investimentos das agências internacionais norte-americanas de assistência técnica e de financiamento. Então, o MEC fechou acordos com a *Agency for International Development (AID)* para prestar essa cooperação ao Ministério da Educação e ao sistema educacional

²⁴ Beltrão (2017). <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 2 fev. 2024.

brasileiro, acordo que ficou conhecido MEC-USAID.

A partir da implementação do regime militar, o sistema educacional brasileiro entrou em colapso, com ênfase liberal de abertura ao capital estrangeiro, acentuando as divergências sociopolíticas internas cada vez mais distante de seu povo, consagrando o elitismo, que sempre esteve presente no processo escolar. Com a exigência cada vez mais sofisticada dos processos produtivos, a profissionalização do ensino deveria dar respostas às demandas do mercado e, desse modo, não alcançou as populações campesinas.

Trata-se de um período que abrange o auge e declínio dos sistemas taylorista-fordista de regulação social. O projeto pedagógico plota-se dentro de uma outra perspectiva produtivista de caráter adestrador, utilitarista e pragmático – ensinar o que “serve” e moldar moralmente o trabalhador ao ideário industrial e da conciliação entre capital e trabalho (Frigotto, 1998, p. 6).

Uma das apostas do Estado era também desenvolver a qualificação dos trabalhadores e da produção no campo para evitar o êxodo rural desenfreado, pois já causava grandes incômodos à elite brasileira os processos acelerados de imigração para os grandes centros urbanos. Leite (2000, p. 49) assevera que “[...] a presença desses projetos evidencia a ineeficácia da Lei 5.692/1971 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o 2º grau, no campo, praticamente não existia”. Com o emprego de novas tecnologias na produção agrícola, novas máquinas, insumos, ‘defensivos agrícolas’ na produção da monocultura de grãos em grande escala, esse momento histórico foi denominado de “*Revolução Verde*”, que também trouxe os seus problemas para o meio ambiente e a natureza, além da falta de qualificação da mão de obra para as populações campesinas.

Porém, naquele momento, a escola do campo sequer ofertava o estudo primário para a maior parte da população; como iria participar do processo de expansão da educação de segundo grau? Fica nítido que o campo não está entre as prioridades²⁵ dos governos ditoriais e das agências de cooperação técnica e financeira internacional. O projeto de reforma do ensino de 1º e 2º graus, que tornava o ensino profissionalizante obrigatório nos estados brasileiros, entrou em fase de implementação apenas um ano mais tarde. Tanto no Governo Federal como nos governos estaduais, careciam de condições importantíssimas: estruturas físicas adequadas

²⁵ Extrapolando a trilha da modernização dos anos 70 e a ideologia do “Milagre Brasileiro”, o analfabetismo nessa década manifestou-se como uma dolorosa incurável chaga na sociedade nacional. Daí o porquê das proposições do PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) para a educação e, posteriormente a ele, o PSEDC (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) para 1975/79 e 1980/85, que possibilitou suporte filosófico-ideológico para os projetos especiais do MEC com o Pronasec, o EDU-RURAL e o MOBRAL (Leite, 2000, p. 48-49).

nas escolas, laboratórios e pessoal qualificado para tais demandas. Mudou-se a legislação, como se fosse possível aplicá-la em condições antigas.

Umas das idealizadoras do projeto, Magna Soares²⁶, reconhecia que não havia meios viáveis de implementação da nova reforma. Em verdade, a promulgação da Lei sem base na materialidade do sistema de ensino e nas condições e realidade das escolas, tornou-se ineficaz. Segundo Shiroma (2000, p. 40-41):

Não se pode deixar de reportar ao fato de que o acentuado descompromisso do estado em financiar a educação pública abriu o espaço para que é a educação escolar, em todos os seus níveis se transformasse em negócio altamente lucrativo. As empresas privadas envolvidas com a educação contavam com todo tipo de facilidades, incentivos, subsídios fiscais, créditos e mesmo com a transferência de recursos públicos. O favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, a corrupção, a burocracia e aí excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas.

Não obstante, uma nova maquiagem se desenvolveu no campo da propaganda, com o “I Plano Nacional de Desenvolvimento”, apresentando ações estratégicas com metas bem definidas para desenvolver a melhoria das condições sociais, eliminar a pobreza, a desigualdade e o desemprego. Porém, anos se passaram e a “Educação para todos” não passaria de uma boa retórica no melhor estilo dos governos militares.

Os mais diversos programas, com a participação da iniciativa privada, e os constantes financiamentos externos não conseguiram o que pretendiam, que era diminuir as tensões sociais geradas pela pobreza e a falta de políticas públicas para o meio rural. Ou seja, apesar da repressão, do autoritarismo e do rebaixamento do acesso a políticas de qualidade social, houve levantes de forças sociais, visando a derrota do sistema político ditatorial.

O advento da crise do modelo econômico capitalista dependente, no início da década de 1980, o lastreamento da dívida externa, “o milagre econômico” propagado pelo regime vinham apresentar suas contas com a sociedade. Os países industrializados começaram a entrar em recessão econômica, levando o sistema internacional à crise de crédito privado. Depois de dez anos de juros de aproximadamente 1,5% em quase toda a década de 1970, passou para 8%, em 1982. Mediante os altíssimos empréstimos do Governo norte-americano, a dívida externa

²⁶ “Educadores que éramos, não nos demos conta de que a realidade se impõe ao desejável. A profissionalização requeria das redes públicas e das escolas uma reformulação que exigia mudanças pedagógicas, de infraestrutura, de qualificação de professores... Mudanças radicais e mesmo quase impossíveis, por questões de financiamento, de contratação de novos professores, construção de laboratórios e oficinas. Fonte: Agência Senado (Beltrão, 2017).

passou de 10 para 16 bilhões de dólares entre 1979 e 1982. Martins (2022, p. 236 *apud* Kon (1999) destaca:

A crise econômica brasileira se manifestou na sua incapacidade de importação e na elevação da inflação. Em 1978, a inflação era de 40% ao ano e, em 1979, elevou-se para 90%, alcançando, em 1980, 100% ao ano. Em 1983 e 1984, a inflação disparou, chegando a 220% ao ano, corroendo o poder de compra dos trabalhadores.

A derrocada do Governo militar fez reascender a luta popular no país e a proposta de criação de uma Assembleia Constituinte e de eleições diretas para presidente da República²⁷. Ressurgiram várias organizações sociais classistas, com a rearticulação de lutas que se encontravam em estado de latência e o surgimento de outras organizações, a exemplo do Partido dos Trabalhadores (PT), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Diversas categorias de trabalhadores se uniram em diversas frentes, inclusive no campo religioso, no qual, nesse contexto destacam-se a Comissão Pastoral da Terra (CPT), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), o Movimento de Educação de Base (MEB), todos com o objetivo comum de superar os resquícios do regime ditatorial-civil-militar e instalar projeto político e popular para a sociedade brasileira. Foi nesse cenário que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se apresentou como um dos maiores movimentos sociais do mundo²⁸.

Nesse embate havia a denúncia de a política e a economia na sociedade brasileira, esta movida em grandes centros, industrializada e com desenvolvimento do comércio, não terem alcançado a resolução do problema da questão agrária, mesmo porque esse não era o objetivo. Ao contrário disso, nos Governos militares se agravaram os problemas e conflitos no campo. Nitidamente, a política do regime militar agiu em desfavor da política de reforma agrária, desde o início, neutralizando as reformas de base. Frigotto (2006, p. 257) destaca que os privilégios continuavam na estrutura do poder político e do latifúndio, que historicamente impede o avanço

²⁷ Martins (2022) destaca que, em 25 de janeiro de 1984, 1,5 milhão de pessoas compareceram ao comício no Vale Anhangabaú, no centro de São Paulo, exigindo Diretas Já. No dia 10 de abril, foi a vez da cidade do Rio de Janeiro demonstrar seu apoio, mobilizando 1 milhão de pessoas no comício da Candelária. Esses gigantescos atos de rua promovidos pelas forças democráticas, populares, religiosas e de esquerda decretaram o fim do regime militar:

²⁸ O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, mini-fundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (Fernandes, 2012, p. 498)

da justiça social no campo:

Trata-se de mudanças (rearranjo das frações e dos interesses da classe dominante) nos âmbitos político, econômico, social, cultural e educacional, cujo resultado é a manutenção das estruturas de poder e privilégio: manutenção do latifúndio ou da extrema concentração da propriedade da terra; concentração extrema da riqueza e da renda; isenção de impostos para grandes fortunas; grupos econômicos poderosos e sistema financeiro predatório; e uma tributação fiscal regressiva.

Através de táticas de mobilização social dos camponeses sem-terra, via ocupação de território (latifúndio improdutivo), no intuito de fazer pressão social e política aos governantes, e junto aos órgãos oficiais do poder público responsáveis pela promoção da política de reforma agrária no país, a questão agrária foi posta em cena no país. Além disso, o papel do Estado e de suas instituições foi questionado e colocado à prova, quando o Movimento expôs instituições públicas federais e estaduais, como o INCRA, o Ministério voltado à questão agrária, que, no ano de 2000, foi nomeado de Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e os órgãos equivalentes nos Estados, nesse caso, no Piauí, o Instituto da Regularização Fundiária e do Patrimônio Imobiliário do Estado do Piauí (INTERPI), para que fossem concretizados os processos de desapropriação e destinação das terras improdutivas para quem produz a existência no campo, propondo mudança de rota nessa questão.

A partir daí, as mobilizações sociais de ocupação do latifúndio tornaram-se ferramentas de luta e organização, e de incidência em relação ao papel do Estado nas políticas públicas, na consolidação e no desenvolvimento de assentamentos, viabilizando as condições de infraestrutura, recursos, benfeitorias e provimento de direitos, dentre esses, o direito à escola e educação.

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinha mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza (Shiroma, 2000, p. 44).

Do ponto de vista educacional, a população ficava à mercê das falcatruas propagandeadas pelo regime militar, de certo “milagre econômico”, então, como se justificaria uma sociedade, que se diz forte na economia, com mais de 30% de suas crianças fora da escola, mais da metade de sua população vivendo abaixo da linha de pobreza? Apesar disso, esse regime perdurou por mais de 20 anos no poder. Decerto a educação não pode ser tratada como a solução

para os males do sistema capitalista, porém tem poder relativo a cumprir nesse processo, como afirma Saviani:

[...] concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária [...] a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material (Saviani, 1983, p. 4).

É a partir dessa compreensão que a política educacional brasileira passa a ser analisada, em seus desafios atuais, considerando o processo histórico que lhe fez chegar à atualidade, com suas potências e novos problemas.

3.2 A Política Educacional Brasileira e os desafios da atualidade

Pelo percurso apresentado, é possível confirmar o que foi dito anteriormente: a promoção do direito educacional requer mais do que a normatização jurídica, requer ações efetivas, orientadas por determinada visão de sociedade e de formação, acompanhadas de financiamento, infraestrutura física, de pessoal e de construções pedagógicas adequadas à realidade de seu povo. Na condição de direito constitucional, a educação para os setores populares só alcançou expressividade no ordenamento político-jurídico brasileiro no período pós-ditadura militar, na redemocratização do Estado, depois de 20 anos de censura política contra as organizações sociais populares.

No artigo 6º²⁹ da Constituição Federal de 1988, a educação foi declarada um direito, como cláusula pétrea. O artigo 205³⁰ refere-se à educação como um direito de todo o/a cidadão/a brasileiro/a, sendo constituído como um dever do Estado, assim, não é admissível ter crianças, adolescentes e jovens fora da escola e sem acesso à educação pública de qualidade. Mas os ditames das leis, das normas jurídicas, por si, não garantem as dimensões reais da efetivação dos processos educativos ao conjunto da sociedade se não houver políticas estruturantes

²⁹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

³⁰ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

que alcancem toda a população. No artigo 206³¹, a educação é apresentada como direito social, sendo um dever do Estado, em caráter obrigatório, materializá-la no âmbito mais amplo, em caráter universal, pelo menos no tocante a educação básica.

Mesmo avançando na questão do direito ao acesso, a educação, conforme os artigos acima, mantém-se orientada pela dualidade dos interesses, produzindo um tipo de escola para formar os/as filhos/as da classe dominante, garantindo a manutenção de seus privilégios, sendo que, muitas vezes, ela é financiada pelo Estado, com impostos de toda a população, e para preparar a classe trabalhadora a fim de que essa exerça a força de trabalho para produzir mercadorias, bem como para manter as condições de alienação, exploração sobre o mundo do trabalho/capital. O reconhecimento tardio do direito à educação, a partir do final da década de 1980, continuou limitado, servindo às necessidades de desenvolvimento do capital dependente. Nos resultados, foi encontrado o aumento das desigualdades sociais, econômicas e políticas, com forte avanço das injustiças sociais, e entraves cada vez maiores ao acesso da classe trabalhadora à educação pública gratuita, de qualidade e que permita a sua emancipação humana.

Conforme já observado, Saviani (2005) classifica o período compreendido entre 1961 e 2001 como o terceiro período da política educacional brasileira, correspondendo às iniciativas de regulamentação do sistema de ensino, tendo como referência a concepção de unificação legal do produtivismo pedagógico³². A indústria começou a se fortalecer, aumentando a necessidade de qualificar a mão de obra dos trabalhadores para suprir demandas da produção industrial primária estabelecida pelo mercado do capital internacional.

Assim, gestores públicos tentavam persuadir de que, através da escola, seria possível resolver os problemas sociais sem alterar as estruturas socioeconômicas e estruturais da sociedade. Nessas condições, a escola, nos processos de ensino e aprendizagem, passou a ser atrelada diretamente às demandas reprodutivistas da sociedade vigente, sem atentar para o desafio da transformação. Desse modo, tem-se que a função básica da escola é reproduzir as condições sociais vigentes. Neves (2005, p. 34) destaca que “[...] a metamorfose do Estado é assegurada também pela expansão quantitativa dos aparelhos privados de hegemonia que, direto ou

³¹ Art. 206. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

³² Segundo Saviani (2008, p. 168) o caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica, e a interna, que visa adotar a escola de um alto grau de produtividade potencializando os investimentos nela realizada pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Afinal, a concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo.

indiretamente, na sociedade civil contribuem para a manutenção da hegemonia burguesa”.

As contradições e negações que marcaram a história da educação brasileira, desde os primórdios, são também as mesmas forças que, em processos de embates, produziram intelectuais importantes e que favoreceram a construção de plataformas de lutas e de políticas sociais, a partir dos oprimidos. Esse processo também levou à queda do regime ditatorial e assegurou incidência na elaboração e aprovação da Constituição de 1988, para orientar o regime democrático na sociedade brasileira. Com a nova Constituição aprovada e promulgada em 1988, acreditava-se que a sociedade poderia dar passos significativos no sistema nacional de educação e, de fato, foram incluídos, no texto da lei, algumas garantias importantes, que foram retomadas e disciplinadas na LDB n.º 9394/1996. Dentre essas conquistas, está a do Plano Nacional de Educação, um instrumento de planejamento, com a participação dos diversos setores que compõem o sistema educacional brasileiro, no setor público e na sociedade civil organizada, contendo metas e estratégias a serem cumpridas ao longo de decênios.

De acordo com as palavras de Saviani (2005), pode-se ver que o ciclo da política educacional brasileira esteja completo. Mas, com os avanços tímidos, esse ciclo continua em aberto. Além disso, a ideia de organização e funcionamento do sistema nacional de educação também não se confirmou, apesar dos pilares importantes criados para a organização das redes, contendo níveis e modalidades, pois a realização da política ainda é orientada pela fragmentação dualista, excludente e hierarquizada, com projetos e programas pontualizados e desconexos das exigências materializadas na realidade dos setores populares.

Nesse mesmo processo, encontram-se as políticas privatizantes, que surgiram no início do século XXI, afirmado-se institucionalmente nos anos seguintes do primeiro decênio dos governos progressistas de conciliação de classe (entre os anos de 2002 e 2016). Como resultado, tem-se o Estado Mínimo, para as políticas sociais; e o Estado Máximo, para o capital; trata-se da lógica neoliberalizante em que o mercado tem cada vez mais liberdade e frentes de atuação e reprodução. Dentre os mecanismos para que essa dinâmica se processe, estão as parcerias público-privadas para consultorias, assessorias, fornecimento de materiais, em que Estado e grupos privados, principalmente empresariais, compartilham a realização de ações educacionais, por meio das transferências de responsabilidades e de recursos financeiros.

Na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2001/2010), apesar de amplos setores da sociedade civil defenderem a aplicação de recursos públicos no e pelo setor público, foram criadas estratégias para dar vazão à inserção cada vez maior no setor, a exemplo da Educação a Distância (EaD), como meta de expansão do ensino superior (Dourado, 2020; Adrião,

2018). No Plano seguinte (PNE 2014-2024), que praticamente reeditou o anterior, em razão do descumprimento da quase totalidade das metas, essa situação se aprofunda, com o transcurso da pandemia, em que a compra de pacotes tecnológicos foi aceita como meio para viabilizar a continuidade das atividades escolares.

No centro dessa orientação, estão construções ideológicas e teóricas, como a do capital humano³³, que defende investimentos no que denomina como qualificação, como forma de programação de retornos objetivos para aumento da produtividade do mercado. Esse compartilhamento de intenções se realiza sob a máscara da produção de oportunidades, com oferta de “itinerários formativos”, incentivos a “projetos de vida”, com a nova reforma do ensino médio, que esconde as determinações de desigualdades sociais entre os indivíduos e os grupos sociais de classe. Leher (2019) ressalta o alargamento das verbas públicas, no financiamento de estudantes pelas universidades privadas, como um dos maiores processos de mercantilização da educação no mundo:

Existe forte congruência entre a expansão do número de instituições privadas mercantis, superior a 20%, o crescimento do número de novos financiamentos por ano, passando de 76 mil em 2010 para 732 mil em 2014, ano em que quase um quarto dos estudantes do setor privado possuía crédito do Fies. Os recursos públicos destinados ao Fies alavancaram o setor mercantil, passando de R\$ 2,4 bilhões em 2010 para R\$ 16,5 bilhões em 2015. Em 2016, o programa possuía um conjunto de perto de 2 milhões de matrículas com um subsídio implícito de R\$ 11,4 bilhões e custo anual projetado de R\$ 32 Bilhões (Ministério da Fazenda, 2017 *apud* Leher, 2019 p. 76-77).

Nas palavras de Frigotto (2006), a força do trabalho é a única mercadoria que os trabalhadores possuem para promover os meios de vida seus e de seus filhos. Marx e Engels (1977) evidenciam que os pensamentos dominantes, historicamente, são os das classes dominantes, e, sendo a educação uma das ferramentas essenciais para o processo de alienação da classe trabalhadora no mundo do trabalho, o sistema capitalista se utiliza desta para orientar o que se deve

³³ Frigotto (2008). A forma mediante a qual o ser humano busca significar ou representar a realidade da qual faz parte traduz-se pela mediação de conceitos, categorias, noções ou simplesmente vocábulos. O pensamento não cria a realidade como entendia Hegel, mas, pelo contrário, este é o modo mediante o qual os seres humanos buscam apreendê-la e explicitá-la (Marx, 1983, p. 218-229; Kosik, 1986, p. 9-32), ou seja, Para Frigotto (2008, p. 71 *apud* Finkel, 1977), é a de que “Capital Humano” é um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses da classe detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador. Uma noção que não só explica, mas sobretudo mascara as determinações da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos e classes sociais. Sua crítica, como o das noções de qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade, se coloca como tarefa teórica e ético-política imprescindível para aqueles que estão engajados na superação das relações sociais capitalistas.

estudar, e que tipo de pessoa e profissional que deve ser formado. É desse modo que a educação se torna uma mercadoria. Além de abocanhar o financiamento público destinado à educação, a burguesia também busca gerir, administrar e dirigir os processos educacionais.

A pedagogia das competências, muito utilizadas nas bases curriculares de formação escolar das redes estaduais e municipais de ensino, além de ser uma construção polissêmica, envolvendo um conjunto de definições vinculadas a diversas capacidades e aptidões para o desenvolvimento de determinados ofícios, quando posta sob o controle do capital é ainda mais incerta, restrita e temporária, funcionando conforme as circunstâncias históricas de uso e intenções, geralmente com o emprego das tecnologias e busca de capacidades técnicas básicas para atender às necessidades do mercado de trabalho, em situações de crescente exploração e reprodução permanente de mais-valia.

Nesse sentido, a pedagogia das competências pode ser compreendida como movimento específico de orientação das empresas sobre a educação pública que monitora o sistema de ensino público nas secretarias de educação, e, a partir dessa inferência, constroem estratégias nas aprendizagens sintonizadas com a pedagogia do capital, compactuando com a hegemonia do sistema neoliberal para atendimento dos comandos da “mão invisível do mercado”.

[...] a chancela do Ministério da Educação e de secretarias municipais e estaduais de Educação, são estabelecidas “parcerias” entre escolas públicas e empresas, e é feita a compra, pelos governos, de pacotes pedagógicos, mecanismos fundamentais de difusão de preceitos do projeto de sociabilidade burguesa para crianças e adolescentes por intermédio dos professores desse nível de ensino (Martins; Neves, 2012 p. 544).

Segundo Santos (2021 *apud* Avancini, 2018, p. 33):

[...] os grandes empresários do setor educacional, além de avançar com a expansão do sistema de ensino privado, lucram com dinheiro público por meio de serviços e assessoria pedagógica, bem como pelo sistema de apostilamento. A título de ilustração, vale ressaltar que a Kroton Educacional, que se fundiu ao grupo Somos Educação (dona da Ática, Anglo, Saraiva e Scipione, além de escolas próprias, cursos pré-vestibulares e de idiomas), tornou-se a maior empresa do ramo da educação no mundo e representa agora 20% do mercado de apostilas amplamente consumidas pela escola pública. O prognóstico é de 1,7 milhões de professores do sistema público de ensino utilizando seus produtos e serviços. Isso elevará o lucro desse grupo empresarial proveniente da Educação Básica de 3% para 28% (Santos, 2021 *apud* Avancini, 2018, p. 33).

Ramos (2012, p. 536) destaca que “[...] a noção de competência se situa no plano de convergências entre a teoria integracionista da formação do indivíduo e a teoria funcionalista

da estrutura social”. A primeira para adaptar o trabalhador à vida contemporânea, em processo de adequação ao meio material e social; e “[...] a segunda, situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social [...]” em que os conhecimentos são limitados aos modelos viáveis de interação com o meio da vida material e social em sociedade.

Portanto, fica subentendido que o capital na modernidade participa legalmente da disputa de recursos públicos, e, além disso, interfere diretamente nos processos de formação do trabalhador sob a lógica de adequação às exigências do mercado e do capital. Saviani (2008, p. 174) aponta que a pedagogia das competências tem como objetivo

[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado.

As estratégias do capital e as instituições a serviço desse propósito se diversificam e encontram apoio em governos de todos os matizes, inclusive nos de origens progressistas que se movimentam pela conciliação de classe:

A política educacional no Governo Lula da Silva reafirmou os fundamentos da nova pedagogia da hegemonia no âmbito escolar. Em relação à educação básica, a disseminação da nova pedagogia da hegemonia pode ser facilmente atestada pela incorporação das propostas empresariais do movimento *“Todos pela Educação”* na definição e execução de seus programas de governo (Martins; Neves, 2012 p. 544).

Ou seja, mesmo no contexto de um governo progressista, desde 2003, representando um fenômeno inaugural na democracia brasileira, que reúne expectativa histórica da classe trabalhadora, por ser a primeira vez que um partido de esquerda e um líder operário, militante do movimento sindical ascende ao poder, não se verifica a contenção do avanço do empresariamento sobre a educação pública; ao contrário, há a aplicação e o aprofundamento da participação da iniciativa privada na educação pública brasileira.

Nas escolas de Ensino Médio do Estado do Piauí não é diferente a intenção do capital em ditar suas formas e suas ideias na fabricação de ensino na perspectiva de mercado, como pode-se ver nos materiais que são enviados pelo Instituto Unibanco, através das GReS e da SEDUC para as escolas da rede. Desde sua implementação, por Programa do Ensino Médio

Inovador (ProEMI)³⁴, da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, em 2012, chegam materiais com projetos prontos para os professores apenas executarem. Dessa forma, constata-se volumoso número de cadernos, apostilhas e livros de orientação de projetos, aulas e oficinas produzidos pela iniciativa privada, através do Instituto Unibanco, e distribuído para as escolas da rede estadual na promoção da educação pública.

Imagen 1 – Materiais pedagógicos fornecidos pelo Instituto Unibanco para a rede estadual de ensino



Fonte: Arquivo pessoal: Adilson de Apiaim (2023).

Durante os Governos do período de 2003 a 2016, foram realizados um conjunto de debates estudos e conferências com a sociedade civil organizada em busca de uma pauta que atendesse ao direito de acesso e permanência dos jovens da classe trabalhadora no Ensino Superior, ou seja, aumentar o número de estudantes em universidades. Mas, com o passar dos anos, quem mais se beneficiou com as medidas adotadas pelo Governo, ganhando cada vez

³⁴ Desde 2012, o Governo do Piauí, através da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Seduc), em parceria com o Instituto Unibanco, tem expandido o Ensino Médio Inovador. Atualmente, 412 escolas são contempladas com a iniciativa, que oferece suporte técnico e financeiro para a realização de diversas práticas inovadoras com os alunos da rede pública. A Formação/Módulo Introdução ao Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF), que acontece desde a última terça-feira (18), no *Blue Tree Towers*, é voltada para o trio gestor (diretor, diretor-adjunto e coordenador) das 177 escolas que irão iniciar o Programa neste ano. Ao todo, 570 pessoas participam do evento. <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/1893>. Acesso em: dez. 2023.

mais força nos espaços das instituições públicas foi o mercado de educação privada.

Com o rótulo de projetos de inclusão social, ainda no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC-PSDB), entre os anos 1994-2002, foram ofertadas bolsas e vagas a estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior privadas, realizando transferência de recursos públicos em grandes proporções a essas instituições, através, respectivamente, do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A mercantilização da educação é impulsionada pelos fundos de investimentos que promovem abertura de capitais, tudo isso lastreado pelo fundo público auspicioso pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), que concedeu isenções tributárias para o setor educacional especificamente com fins lucrativos e pela inversão direta de recursos nas privadas mercantis por intermédio do Financiamento Estudantil (Fies) (Leher, 2019, p. 18).

Assim, com o financiamento do Estado, se promove enorme complexo de rede de universidades privadas nos estados, sendo elas ligadas a grandes empresas que passam a reunir mais matrículas do que as instituições da rede pública, tornando-se, ao mesmo tempo, órgãos fortes e eficientes na manutenção da hegemonia formativa do capital. Uma lógica de assujeitamento às determinações do capital, funcionando a serviço de sua reprodução, em que a escola e a educação se tornam ferramenta para assegurar a lógica de formação da pedagogia do capital. Martins e Neves (2012, p. 541) afirmam que “[...] os empresários, além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais”. Há também a incidência na base curricular: além de medidas institucionalizadas, como a da reforma do Ensino Médio, que altera carga-horária e funcionaliza determinado tipo de conteúdo e de ensino,

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (Freitas, 2012, p. 389).

Considera-se que esse processo põe em movimento o que Saviani (2012, p. 10) denomina de “[...] mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante [...]”, que mantém a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolve um tipo de ensino adequado a eles. Assim, as reformas e medidas visando ampliar a oferta, fazer a correção de fluxo e promover dinamicidade do currículo, dentre outras, geralmente têm como

objetivo realizar ajustes da formação escolar às necessidades imediatas do mercado, preservando a lógica da formação dualista e precária para os setores populares, o elemento novo no contexto atual é que essas não apenas servem ao mercado, mas são geridas com a participação direta do mercado.

Como exemplo, no ano de 2009, a SEDUC/PI fez o lançamento do ProEMI, do Projeto Jovem do Futuro (PJF), ações vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltadas a desenvolver propostas curriculares inovadoras em escolas do ensino médio, e, no ano de 2012, estabeleceu cooperação técnica com o Instituto Unibanco³⁵ para promover a formação de gestores e supervisores, monitoramento e avaliação das escolas.

Imagen 2 – Notícia de assinatura de Termo de Cooperação entre SEDUC/PI e o Instituto Unibanco no ano de 2012

The screenshot shows a news article from the SEDUC/PI website. At the top, there is a navigation bar with the SEDUC logo, a green 'INÍCIO' button, and dropdown menus for 'INSTITUCIONAL', 'DIRETRIZES', and 'SERVIÇOS'. Below the navigation bar, a breadcrumb trail shows 'Início > Notícias'. The main title of the news article is 'Governo e Instituto Unibanco assinam termo de cooperação técnica para o ProEMI/Jovens de Futuro'. Below the title, there are two buttons: 'NOTÍCIAS' and '18/09/2012'.

Fonte: Piauí (2012).

Esse tipo de relação, além abrir espaço para, consensualmente, inserir interesse privados nas políticas públicas, também serve como meio para a neutralização de iniciativas que se erguem em contraposição à pedagogia do capital, visando o fortalecimento da educação pública comprometida com a inclusão de setores historicamente excluídos e a transformação social, a exemplo da Educação do Campo. Contradicoratoriamente, esse processo foi aprofundado nos Governos do Partido dos Trabalhadores (PT), ao tempo que promoveram avanços importantes

³⁵ Ensino Médio Inovador ProEMI Programa Ensino Médio Inovador / PJF Projeto Jovem de Futuro A Secretaria Estadual de Educação do Piauí aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador ProEMI, instituído pela Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (Piauí, 2016).

relacionados a ofertas de vagas escolares, na área da assistência social, da moradia e em outros setores, também contemplaram os setores hegemônicos do capital, promovendo aparente equilíbrio de forças.

Porém, esse ciclo foi interrompido no ano de 2016, quando tais forças se articularam e promoveram, através do que se caracterizou como um golpe parlamentar-civil-midiático, o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, eleita com mais de 54 milhões de votos, proporcionando a ascensão do seu vice-presidente Michel Temer ao posto de presidente da República, vindo a adotar reformas em desencontro com direitos conquistados.

Dentre as reformas, destacam-se a trabalhista, a previdenciária e a do Ensino Médio, e forte intervenção nas universidades federais com corte de recursos orçamentários. Essas medidas foram precedidas pela aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, que instituiu o “Novo Regime Fiscal”, estabelecendo teto para despesas com as políticas sociais, ou seja, limitando o crescimento dos investimentos na área.

A Reforma do Ensino Médio foi iniciada através da Medida Provisória n.º 746/2016 e convertida no projeto de Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que também ficou conhecido como o “Novo Ensino Médio”. Dentre as consequências, a flexibilização do currículo e a redução de carga horária na formação básica geral de ensino de algumas disciplinas na área das ciências sociais (Filosofia e Sociologia), e ciências da natureza (Química, Física e Biologia), a exemplo disso, nessa primeira foi suprimida a oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia no terceiro ano do ensino médio nas escolas da rede estadual do Piauí.

Observando a plataforma “Iseduc”³⁶, da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí, constata-se que, na rede de ensino, não há oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia no 3º ano do Ensino Médio da rede pública³⁷. No entanto, esses conhecimentos das ciências humanas são primordiais para os estudantes que estão concluindo a educação básica, são componentes curriculares cobrados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para que os alunos possam ingressar nas universidades públicas ou privadas. A seguir, um *print* de acesso de gestor local da Unidade Escolar Lucas Meireles, com a imagem da matriz curricular.

³⁶ Plataforma de gestão administrativa e pedagógica da SEDUC-PI.

³⁷ Piauí (2023a).

Imagen 3 – A matriz curricular ofertada pela rede estadual de educação no 3º ano do Ensino Médio

| GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC SUPERINTENDÊNCIA DE ENSINO - SUPEN | | UNIDADE ESCOLAR: U.E. LUCAS MEIRELES | | | | |
|--|----------------------|--------------------------------------|-----------------------------|----------------------------|------------------------------|--------|
| DRE/MUNICÍPIO: | 20018/DEMerval Lobão | TURMA: | ERA D - 3º SÉRIE EM - T - A | PERÍODO: | TR | |
| QUADRO DE HORÁRIO POR TURMA - 271562 | | | | | | |
| HORÁRIO | SEGUNDA | TERÇA | QUARTA | QUINTA | SEXTA | SÁBADO |
| 13:45 HS 14:30H | QUÍMICA | PROJETO DE VIDA | FÍSICA | EDUCAÇÃO FÍSICA | LÍNGUA ESTRANGEIRA, ESPANHOL | |
| 14:45 HS 15:30H | QUÍMICA | LÍNGUA PORTUGUESA | FÍSICA | LÍNGUA ESTRANGEIRA, INGLÊS | BIOLOGIA | |
| 15:45 HS 16:30H | ARTE | FÍSICA | HISTÓRIA | QUÍMICA | BIOLOGIA | |
| 16:45 HS 17:30H | | | | | | |
| 17:45 HS 18:30H | HISTÓRIA | MATEMÁTICA | LÍNGUA PORTUGUESA | MATEMÁTICA | GEOGRAFIA | |
| 18:45 HS 19:30H | ELETIVAS - OPÇÃO 1 | BIOLOGIA | LÍNGUA PORTUGUESA | MATEMÁTICA | GEOGRAFIA | |

Fonte: Fotografia escaneada pelo pesquisador na plataforma do ISEDUC da Unidade Escolar Lucas Meireles (Teresina, 2018).

No Piauí, o processo de adesão e implementação do Novo Ensino Médio também tem presença destacada do setor privado, conforme se pode observar na notícia abaixo, na qual há a informação de que “A comissão de governança da Pro-BNCC do Novo Ensino Médio (EM) no Piauí, em parceria com o Instituto Unibanco, discutiu a implantação do currículo que deve revolucionar a vida dos estudantes que ingressarão no Ensino Médio a partir de 2022”:

Imagen 4 – Notícia sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Piauí

The screenshot shows the official website of the Secretaria da Educação do Piauí (SEDUC). The header features the government logo and navigation links for 'INÍCIO', 'INSTITUCIONAL', 'DIRETRIZES', and 'SERVIÇOS'. Below the header, a breadcrumb navigation shows 'Início > Notícias'. The main content area displays a large blue title: 'Seduc e Instituto Unibanco discutem implementação do Novo Ensino Médio no Piauí'. At the bottom of the news item, there are buttons for 'NOTÍCIAS' and '19/08/2021'.

Fonte: Piauí (2021).

A implantação do Novo Ensino Médio no Brasil, de fato, teve início a partir de 2022, na gestão do Governo de extrema-direita de Jair Messias Bolsonaro, em meio à farta propaganda nos meios de comunicação de massa, induzindo a sociedade a acreditar no falso protagonismo da juventude poder realizar a escolha do que estudar no ensino médio. Como se observa, o estado do Piauí acompanhou essa reforma e, assim, começou a implementá-la em 2022, sendo que as discussões começaram a acontecer ainda em 2021. A justificativa do Estado é de que a escola e os estudantes, junto com a comunidade, teriam a liberdade de “*livre escolha*” na oferta de alguns itinerários formativos. Ocorre que o tipo de oferta, os conteúdos e a dinâmica de formação são definidos de acordo com interesses alinhados às necessidades do mercado de trabalho, visando qualificação de mão de obra de reserva e barata para servir às demandas do capital. Saviani (2008, p. 194) destaca:

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar os postos no mercado de trabalho. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permite ser um trabalhador competitivo. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

Ou seja, a economia pode até crescer, como se vê constantemente, mas não assegura ampliação das taxas de emprego e renda sustentáveis das famílias; e a sociedade, nessa lógica, passa a conviver com um contingente enorme da população desempregada, excluída do processo, mesmo que escolarizada. Silva (2020, p. 6) explica que há:

[...] a desobrigação de imprescindíveis bases técnicas, científicas e humanas no ensino médio contribuiriam para a definição do conhecimento como soma das habilidades que os/as estudantes devem ter, de forma a serem capazes de empregá-lo para encontrar novas formas de agir, não como meio de transformação social, mas como adaptação aos interesses do mercado.

Subentende-se que essas medidas, mais uma vez, promovem alinhamento da escolarização aos interesses do capitalismo, na formação de mão de obra para o mercado de trabalho pela perspectiva reproduutivista, apesar do reconhecimento de que o Ensino Médio que vinha sendo praticado também não atendia às necessidades da formação de qualidade. Santos (2021) comprehende que os elementos apresentados na reforma são suficientes para constatar o efetivo alinhamento entre as políticas econômicas e educacionais.

O apelo midiático utilizado na divulgação do NEM evidentemente não propagou que a oferta dos cinco itinerários formativos, a serem oferecidos por cada instituição escolar, poderia não acontecer pela falta de estrutura das escolas públicas brasileiras e pelos parcos recursos destinados ao ensino médio. Não evidenciou também a redução dos conteúdos, uma vez que somente as disciplinas de Português, Matemática e inglês são obrigatórios durante toda esta etapa de ensino (CNTE, 2022, p. 9-10).

A formação restritiva e aligeirada tem como base a pedagogia tecnicista³⁸, negando o tempo necessário ao amadurecimento dos jovens para a tomada de decisão em relação à profissão. Silva (2020, p. 7) ressalta que a ideia da profissionalização proposta pelo “Novo Ensino Médio”, no caso, os itinerários formativos, poderiam resultar “[...] em uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional acentuada pela privatização por meio de parcerias”, e assegura:

[...] no caso do Ensino Médio brasileiro, a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se institui ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares (Silva, 2020, p. 277).

Chama a atenção a falta de crítica e de participação na tomada da decisão, enquanto gestor de uma escola pública há mais de dez anos, é possível afirmar que a comunidade não foi consultada no momento da criação dos processos de mudanças, principalmente seus professores, e quando a consulta foi realizada, em 2017, foram destinados poucos dias para respostas sobre os materiais enviados à escola nas plataformas digitais. Entre os quesitos de 01 a 05 da consulta, geralmente os professores escolhiam de um a três, aqueles quesitos que não se relacionavam à alternativa de reformulação do que estava sendo proposto pelo MEC.

Faltaram informações e mobilização social suficientes e o envolvimento do público dos profissionais da educação de modo seguro, sem falar que boa parte das escolas do campo não têm internet com velocidade apropriada para responder em tempo hábil aos encaminhamentos e às demandas do Governo Federal para os estados e municípios.

Assim, pode-se afirmar que se trata de uma contrarreforma baseada na tecnocracia. Além disso, estudiosos apontam que as escolhas de itinerários não poderiam ser feitas

A partir do pressuposto de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. Ou seja, “[...] planejar a educação para dotá-la de uma organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (Saviani, 2008, p. 202).

exclusivamente pelos/as estudantes, uma vez que, anteriormente ao processo de escolha, existem questões de ordem estrutural limitadoras dessas escolhas. Além da demanda de pessoal e de formação dos profissionais da educação para atender a essa pretensa oferta (Castilho, 2017). Essa medida provoca, em tese, no âmbito da prática profissional de professores, a atuação fora das áreas de formação e instituição do “*notório saber*”, aprofundando a desvalorização profissional. Trata-se de uma reedição do que aconteceu no início dos anos de 1970, quando se legislou a mudança no sistema sem levar em conta as questões estruturais, indicando mais uma medida ideológica de cunho salvacionista do ensino médio, a exemplo das anteriores.

No processo de atendimento das determinações do capital, há também o avanço da reestruturação da matriz produtiva do empresariado brasileiro, que requer medidas de desregulamentação das relações de trabalho, para reorientar a produção, maximizando os lucros. O campo da agricultura, por exemplo, está diretamente ligado às demandas do avanço do agronegócio sob a modernização do uso de tecnologias, maquinários pesados, genética submetida à transgenia e ao uso excessivo de agrotóxicos, requerendo poucas pessoas, bem remuneradas, com formação técnico-científica, atuando em funções administrativas, de planejamento e de comando e a maior parte com baixa capacidade técnica e formação tecnicista, atuando no operativo e recebendo baixos salários, como se segue discutindo na subseção seguinte.

3.3 Educação do Campo no Brasil e tensões no âmbito da gestão “pública” educacional vigente

A política de Educação do Campo não se materializa só pela força da legislação, e tampouco pela oferta de escola pública no campo, mas pela força política dos movimentos sociais populares em permanente luta, responsáveis por assegurar sua dimensão política e pedagógica como parte de um projeto de sociedade. Inicialmente, vale salientar que

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 257).

Assim, é possível afirmar que a política de Educação do Campo foi construída e conquistada, em suas origens, pelos movimentos sociais do campo, que realizaram uma ocupação da escola, inscrevendo nessa as suas práticas educativas, suas metodologias e seus processos organizativos, seus vínculos com a base social, com a cultura e a produção da existência nos territórios da reforma agrária.

A Educação do Campo tem a intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de ser como “guardião da terra” e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que pode se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e sua educação (Caldart, 2005, p. 155).

Na consolidação da proposta “Por uma Educação do Campo”, vinculada às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas de Campo, a especificidade é tratada da seguinte forma, no Artigo 2º:

A identidade da escola de campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 41).

Vale salientar que a luta pela política pública de Educação do Campo é parte integrante da luta pela reforma agrária, e, através da política de Educação do Campo, os movimentos sociais do campo afirmam a concepção de formação no/do campo, em confronto com a lógica de campo pensada pelo agronegócio. Esse processo vem se realizando como movimento, e Caldart (2002, p. 24), explica:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

O provimento desse direito envolve diversas disputas sociopolíticas, dentre essas as que se relacionam com recursos públicos, considerando que as ações da política de Educação do Campo também se expressam nos baixos investimentos. No entanto, essa dimensão está interligada a uma determinação que está correlacionada com o papel social da escola, considerando

que esta, segundo Mészáros (2005, p. 42), teve que ser adaptada, “[...] tiveram no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em manutenção do sistema do capital”. Assim, as condições materiais e culturais dos povos que vivem no campo seguem sendo negligenciadas.

A gestão escolar e dos sistemas educacionais funcionam, geralmente, como espaços de realização dos propósitos atribuídos à educação e à escola, pois se baseiam geralmente em processos autoritários nos quais as decisões são tomadas sem participação social. Além disso, em dinâmicas administrativas hierarquizadas, determinadas decisões podem ser tomadas em esferas consideradas superiores, chegando aos níveis inferiores como ordens a serem executadas.

Essa situação agravou-se no contexto da ‘plataformização’ dos processos administrativos, em que os comandos são predefinidos e resta às instâncias de base o preenchimento de formulários como limites pré-fixados. A seguir, um *print* de tela retirado da plataforma “MobiEduca.me” por um integrante da gestão da Unidade Escolar Lucas Meireles, contendo a matriz curricular de conteúdo a ser trabalhado na avaliação em rede no processo de recomposição padronizada³⁹.

Imagem 5 – Conteúdos para avaliação de recomposição padronizada da rede de ensino para alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio com baixos rendimentos em sete disciplinas

The screenshot shows a web browser window with the URL professorconectado.mobieduca.me/#/admin/reavaliacao. The page displays a grid of seven test entries, each with a title, start date, end date, and response status. The subjects listed are Geografia, História, Biologia, and Química for both 1st and 2nd years.

| Teste | Período de Aplicação | Respostas |
|--|-------------------------|-----------------|
| AV. RECOMPOSIÇÃO PADRONIZADA - 2º SÉRIE- GEOGRAFIA | 01/12/2023 a 15/12/2023 | 0/11 RESPONDIDA |
| AV. RECOMPOSIÇÃO PADRONIZADA - 2º SÉRIE- HISTÓRIA | 01/12/2023 a 15/12/2023 | 0/15 RESPONDIDA |
| AV. RECOMPOSIÇÃO PADRONIZADA - 2º SÉRIE- BIOLOGIA | 01/12/2023 a 15/12/2023 | 0/10 RESPONDIDA |
| AV. RECOMPOSIÇÃO PADRONIZADA - 2º SÉRIE- QUÍMICA | 01/12/2023 a 15/12/2023 | 1/15 RESPONDIDA |
| AV. RECOMPOSIÇÃO PADRONIZADA - 1º SÉRIE- GEOGRAFIA | 01/12/2023 a 15/12/2023 | 0/11 RESPONDIDA |
| AV. RECOMPOSIÇÃO PADRONIZADA - 1º SÉRIE- HISTÓRIA | 01/12/2023 a 15/12/2023 | 0/15 RESPONDIDA |
| AV. RECOMPOSIÇÃO PADRONIZADA - 1º SÉRIE- BIOLOGIA | 01/12/2023 a 15/12/2023 | 0/10 RESPONDIDA |

Fonte: Print do MobiEduca.me 2023: recuperação padronizada realizada pela SEDUC sem considerar o planejamento interno da escola e de seus respectivos educadores.

³⁹ Consta no site da SEDUC-PI que "O Projeto Recomposição da Aprendizagem, instituído pela Portaria n.º 335, de março de 2023, a ser executado coletivamente nas três instâncias – SEDUC/SEDE, Gerências Regionais e Escolas – propõe alternativas para reverter os indicadores educacionais dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí com foco na proficiência dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática" (Piauí, 2023b).

Mesmo a escola sendo conchedora da realidade dos alunos e tendo os seus planejamentos de recuperação já realizados pelos professores, é orientada pela SEDUC/PI e pela GRE a realizar projetos de recuperação, e eles cabe executar sem questionamento. Muitas vezes esses conteúdos não se aproximam da realidade dos alunos, da escola e da própria matriz de formação para aquele bimestre, série ou ano letivo. Essa situação interfere negativamente na autonomia da gestão escolar, prevista nos artigos 15, 28 e 35 da LDB 9394/1996, que preveem progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa às escolas, adaptação às peculiaridades da vida rural e avaliação processual, respectivamente.

Na discussão da gestão educacional, é importante se compreender as particularidades sobre os conceitos de *gestão* e *administração* educacional no contexto da realidade brasileira. Arelaro (2012, p. 381) explica que a “[...] gestão educacional significa o ato efeito de gerir, de administrar, de dirigir. Ela foi introduzida na área educacional a partir da teoria geral de administração, que tinha na organização empresarial a sua lógica [...]”, desde os processos de industrialização do país, em 1930, e que o termo *gestão educacional* começou a ser utilizado na educação somente a partir da redemocratização do país, no início da década de 1980.

E, assim, o termo “*gestão educacional*” começou a ganhar evidência em substituição à expressão “*administração educacional*⁴⁰”, que era utilizada desde anos de 1930. Esta última era constituía pelo caráter empresarial, inclusive a escola e a educação eram organizadas sob princípios de gerenciamento administrativo, independentemente de sua natureza, seus princípios e de sua constituição social, cultural ou educacional. Nessa perspectiva empresarial, não cabe falar em descentralização na base da concepção dos processos de gestão escolar ou do sistema educacional, pois os sistemas de gestão empresarial são orientados basicamente pelos princípios econômicos. Quando esses princípios são aplicados à escola, esta se transforma em uma espécie de empresa, com metas programadas e padronizadas sem considerar contextos e realidades socioeconômicas e culturais de cada escola, região, estado, município ou território. Saviani (2010) evidencia o caráter tecnicista dessa perspectiva, na relação com a organização sistêmica:

⁴⁰ Administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras preestabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operam a escola em divisão de trabalho; visa à unidade e economia de ação, bem como ao progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência) avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatórios) – e se aplica em todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (Arelaro, 2012, p. 381) In: (Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1962, p. 5).

[...] ao assumir o enfoque sistêmico e adotar os princípios gerais da eficiência, racionalidade e produtividade com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicidade de meios para o mesmo fim”; e ao tomar esses princípios gerais como premissas para a organização curricular baseada nos princípios específicos de integração, flexibilidade, continuidade-terminalidade, racionalidade-concentração, estava claramente no âmbito da pedagogia tecnicista (Saviani, 2010, p. 379-380, grifo do autor).

Os processos de administração da educação escolar, baseados na filosofia empresarial capitalista, atendiam à pauta desenvolvimentista dos Governos de Vargas, em sua tentativa de industrialização do país. Com base no mercado de trabalho, a “*administração educacional*” tinha como objetivo formar mão de obra em sintonia com as teorias educacionais reproduтивistas de Taylor, e inserir os estudantes na lógica do mercado de trabalho. Arelaro (2012, p. 381) destaca:

[...] a adoção generalizada de princípios de organização empresarial nos estudos e nas práticas de administração dos sistemas educacionais e das escolas partiu do pressuposto de que tais princípios eram automaticamente aplicáveis à administração de qualquer instituição, independente de sua natureza, seus objetivos e de sua constituição social, cultural ou educacional.

Assim, na “*administração educacional*” praticamente não há espaço para o reajuste e a correção de rotas. Shiroma (2000, p. 27) chama a atenção para a relação com a dinâmica administrativa do Estado; afirma que as Leis Orgânicas do Ensino, já mencionadas, limitavam a formação “[...] aos interesses de uma economia agroexportadora”, e atrelada a “departamentos da economia, regulamentando o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola”. Assim, a força da base tecnocrática serve de justificação para as medidas adotadas, geralmente longe das necessidades sentidas nas escolas. Libâneo (2012, p. 85) chama a atenção para alguns conceitos correlacionados:

Organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; administrar é o ato de governar de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação a expressão organização escolar é frequentemente identificada como administração escolar termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referente à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) coordenar e controlar o trabalho das pessoas.

A partir das análises críticas e da mobilização dos setores educacionais, alinhados aos processos de defesa da democracia como valor e como prática social, constitui-se a ideia de *gestão escolar*, desafiando as concepções de *administração escolar* conferida por Arelaro (2012). Ela enfatiza os componentes da gestão a cargo de órgãos centrais exteriores às instituições escolares e educacionais:

[...] a gestão educacional envolveria um complexo de processos cientificamente determinados que se desenvolveria antes, durante e depois das atividades escolares, visando garantir-lhes unidade e economia. Estes processos seriam: 1) *planejamento das ações*: a partir do exame cuidadoso da realidade social, para determinar as necessidades e possibilidades do processo de escolarização; 2) *organização das ações*: análise prévia das atividades que a escola pode e deve realizar visando atingir seus objetivos; 3) *acompanhamento das ações*: baseado num sistema de relações humanas que favoreça a responsabilidade e a colaboração, a fim de manter a unidade indispensável ao processo de escolarização e a economia de rendimento; e 4) *controle dos resultados*: com o objetivo de identificar e possibilitar a correção das deficiências na execução das ações (Arelaro, 2012, p. 382).

Pode-se afirmar que, a priori, a gestão educacional se diferencia em método das ações empresariais, ela amplia a abordagem sistêmica do trabalho educacional, exige descentralização e seus movimentos precisam considerar os contextos socioeconômicos e socioculturais implicados nas realidades das comunidades escolares com suas peculiaridades. A partir dessa compreensão, o planejamento das ações, metas e estratégias de ensino se tornam mais amplos em conteúdo, em conhecimento, em forma e método. É por essa concepção que ganha força a ideia de gestão democrática no sistema educacional e na escola, realizando-se sempre em processos relacionais. Desse modo, a escola oficial está sempre articulada ao modo de gestão adotado nas instâncias de Estado responsáveis pela educação; e ao projeto estratégico que orienta a administração a que está vinculada, ou seja, os propósitos de mudanças a serem operados no interior de uma escola devem articular-se em contextos mais amplos, no conjunto do modo de produção de gestão do Estado. Assim,

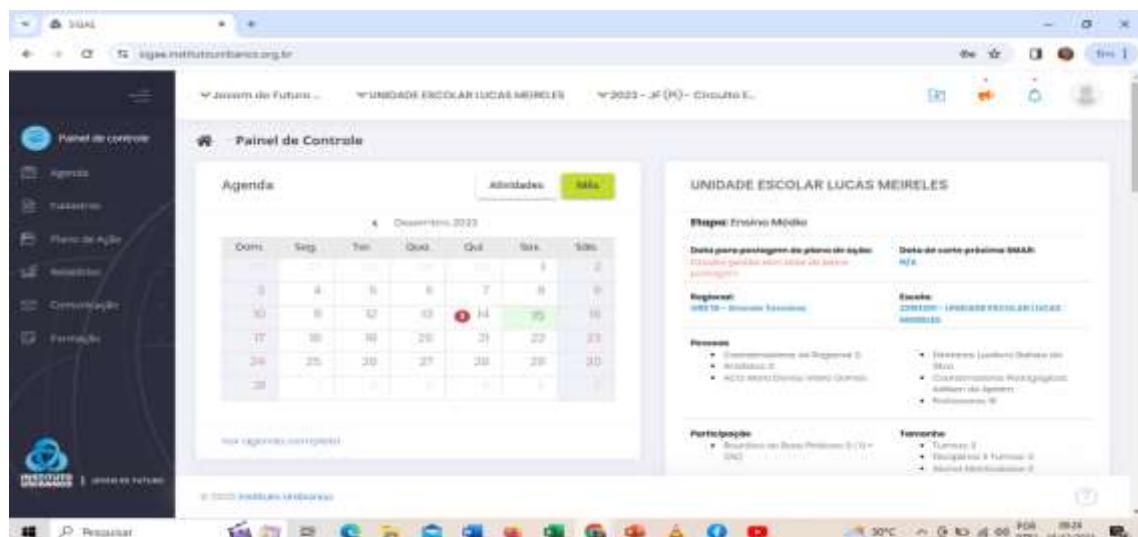
[...] é preciso admitir que não pode haver gestão educacional democrática se não se enfrentar a necessidade de mudanças imediatas no aparelho político administrativo-burocrático, transformando-o por meio de estruturas mais democráticas e participativas que permitam ações e decisões mais autônomas por parte das comunidades (Arelaro, 2006, p. 125).

Pela compreensão adotada no presente trabalho, o Estado é um espaço de disputa que envolve a sociedade civil e a sociedade política, cuja configuração depende da correlação de

forças e do modo como cada um atua nessa disputa nos diversos espaços – no espaço da política educacional, considerando a organização e as intencionalidades que conseguem imprimir na escola. No caso do Programa Jovem de Futuro, trata-se de um “pacote” que o Instituto oferta às Secretarias de Educação no Brasil, com determinada metodologia e instrumentos de suporte à gestão. As ações estão previamente estruturadas. No *site* do Instituto, consta que estão organizadas nos cinco eixos e que conta com “mais de 3 mil escolas; mais de 3 milhões de estudantes; mais de 85 mil profissionais da educação formados”. Apesar de a informação constante na publicação ser sobre o início no ano de 2015, o *site* menciona que este se deu em 2012, envolvendo 462 escolas e 107.582 alunos⁴¹.

Observando a plataforma do “SIGAE” do Jovem de Futuro, elaborado pelo Instituto Unibanco, identifica-se ações, rotinas e responsabilidades controladas sistemicamente e de modo direto, por uma técnica da GRE junto à coordenação da escola, com informação sobre postagem do plano de ação correspondente a cada circuito, data, pessoa responsável, tipo de participação e configuração das turmas:

Imagen 6 – Plano de ação Jovem de Futuro na plataforma do *site* do SEGAE



Fonte: Tela Plataforma do *site* do SIGAE do programa Jovem de Futuro em 15 dez. 2023.

Nesse contexto, o problema não é o controle, porque uma ação sistêmica requer informações atualizadas e responsabilidades, mas os objetivos a serem alcançados e a quem esses beneficiam. Sabe-se que o setor empresarial age de acordo com os objetivos específicos, orientados para a ampliação da sua taxa de lucro, dificilmente compatibilizados com os objetivos de formação integral e básica de jovens formados pela ótica da Educação do Campo.

⁴¹ Instituto Unibanco (2012).

Vale salientar que a burocracia dessas plataformas se expressa em normas, técnicas e rotinas, aparentemente neutras, porém, na prática, sempre dirigidas a determinados fins. Essa racionalidade técnica geralmente é utilizada para facilitar a aceitação de pacotes prontos como visto anteriormente nos diversos cadernos⁴² que chegam às escolas. Nesse caso, Saviani assevera que, na pedagogia tecnicista,

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (Saviani, 2008, p. 382).

É com a aparência de neutralidade que se justifica a contratação de consultorias, assessorias, suporte técnico-científico vinculados a grupos empresariais, nitidamente alinhados com preceitos capitalistas para atuar na formação de professores, na produção de escolha e fornecimento de material pedagógico, na organização de rotinas, de currículos, produção de projetos e programas de ensino, de aprendizagem, de avaliação. Na Secretaria de Educação do Estado do Piauí, por exemplo, tem-se diversas medidas administrativas envolvendo o Instituto Unibanco na operacionalidade da formação de técnicos e gestores das escolas da rede estadual, via plataformas digitais, como visto anteriormente no *print* retirado do SIGAE – Jovem de Futuro. Há, ainda, o artifício de separar em espaços distintos e incomunicáveis comandos técnicos e pedagógicos, desconsiderando o campo das necessidades das escolas, e, muitas vezes, sem oferecer as devidas ferramentas para o cumprimento de metas previstas.

O campo técnico é sempre colocado no campo do indiscutível, sob o argumento de que os instrumentais se baseiam em estudos com dados objetivos, nas condições ditas como reais, verdadeiras, geralmente relacionadas a recursos financeiros existentes, que tornam as medidas possíveis ou não de serem realizadas, mas, no final de tudo, a escola precisa mostrar resultado. Onde a escuta e alguma discussão não se tornam possíveis, haverá sempre o crivo da viabilidade técnica e política orientada pela gestão da Secretaria, ou seja, não há espaço para a construção coletiva que envolva o conjunto dos processos, desde a concepção à execução.

Consta na publicação “Relatório de Atividades - Jovem de Futuro - Piauí”, que a

⁴² Na plataforma, vê-se vários cadernos de orientação, entre eles: roteiro de diagnóstico e levantamento de problemas; caderno da gestão escolar para equidade; rotina de fortalecimento do trabalho coletivo; acolhimento: ações híbridas e contínuas, etc.

parceria entre SEDUC/PI e Instituto Unibanco foi instituída no ano 2015⁴³, e, no *site* do Instituto Unibanco está registrado que o Programa Jovem de Futuro, iniciado na SEDUC no ano de 2016, é implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, e que disponibiliza para as escolas, as regionais e o órgão central da pasta metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão.

Imagem 7 – No print da plataforma Instituto Unibanco há a confirmação do início do Programa Jovem de Futuro nas escolas da rede pública no PI, em 2012



Fonte: Instituto Unibanco (2012).

As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão⁴⁴. O Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE)

[...] é uma plataforma para monitoramento das etapas do Circuito de Gestão, metodologia do programa Jovem de Futuro. A ferramenta permite o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da gestão da educação pública em tempo real, de maneira simples e rápida, pelos seus controladores⁴⁵.

No ano de 2016 foi publicada matéria no *site* da SEDUC/PI, em que o representante do Instituto Unibanco afirma:

⁴³ Início em 2012 – como se pode constatar na matéria de notícia no site do Instituto Unibanco o início do programa Jovem de Futuro na rede pública de ensino no Piauí (Instituto Unibanco, 2022).

⁴⁴ Instituto Unibanco (2007).

⁴⁵ Instituto Unibanco (2007).

Aplicamos o Método de Gestão Escolar Para Resultados, que faz as escolas tirarem o melhor proveito de seus recursos humanos e financeiros, de forma a melhorar o desempenho dos alunos. No primeiro ano, em 2015, nós preparamos todas as pessoas que irão executar o programa no Estado e, agora, começamos a aplicar a metodologia⁴⁶.

Como se pode observar, outra dimensão importante nesse processo diz respeito aos processos de treinamento para a inserção de dados dos projetos de ensino e estudos complementares nas plataformas, que são ligadas diretamente à plataforma do Instituto Unibanco (SIGAE – Jovem de Futuro). De modo geral, esse modo de produzir gestão entra em coalisão com as práticas e reivindicações dos movimentos sociais que atuam no campo da educação, ao exigirem a participação direta na decisão sobre a política a ser praticada, não apenas em espaços de oficinas, conferências e fóruns, mas também na discussão dos orçamentos e na oferta de ensino no cotidiano das escolas do campo. Se considerarmos que a gestão, na acepção de Arelaro (2012), implica o complexo que envolve planejamento, organização, acompanhamento das ações e controle dos resultados, tem-se, no caso do Piauí, um processo de ampla incidência do Instituto Unibanco na produção do conhecimento a ser considerado nas dinâmicas do sistema educacional e nas escolas.

Na base de concepção que orienta o Movimento de Educação do Campo, não há como promover a política educacional como parte do processo de promoção do direito dos povos do campo à educação por essa via. Ao contrário, constitui seu projeto educativo baseado no processo histórico e organizativo, afirmando metodologia baseada na democracia ascendente, em que, em instâncias de base, os cenários são situados, as necessidades e expectativas são levantadas e a construção estratégica das ações é resultado desse processo de elaboração, em meio à discussão e aos esforços de sínteses. O cenário tomado como ponto de partida na atualidade busca, no processo histórico, as exigências inscritas na questão agrária, marcada por negações no acesso à terra, ao território e à educação, situação que estabelece a população do campo em lugar de especificidade, que requer ações também específicas e orientadas para a superação dessas negações, que se expressam na totalidade social, devendo essas serem transformadas em políticas públicas.

Dentre as experiências de incidência do movimento de Educação do Campo na política de educação, destaca-se a criação de um grupo de profissionais para atuar no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais de Educação e em algumas secretárias municipais de educação, como portadores e contribuintes na inclusão dessa concepção e metodologia no espaço

⁴⁶ Piauí (2016).

público das instituições de Estado. Com a conquista de escolas no/do campo, de modo especial, em área de assentamento coordenadas pelo MST, ampliaram-se os desafios em relação à produção da gestão do projeto da Educação do Campo, considerando a sofisticação dos mecanismos de alinhamento da gestão escolar aos objetivos do capital. Esse processo é orientado pelas construções, que acumulou do movimento, pela Educação do Campo, que, além das lutas específicas por escola, matrícula, professores, e outros insumos relacionados diretamente à oferta, também produziu um conjunto de mecanismos normativos, jurídicos e legais que são, ao mesmo tempo, produto e orientação desse processo. Caldart (2012, p. 258) destaca que

[...] as discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro.

Realizaram-se a partir daí diversos encontros nos estados em forma de seminários e fóruns com entidades parceiras, secretarias de educação e organizações não governamentais apoiadoras da causa da Educação do Campo. Dessas ações, surgiu o PRONERA, em abril de 1998, encabeçado por educadores da Universidade de Brasília, em parceria com os movimentos sociais do campo, no intuito de garantir a formação de educadores/as da reforma agrária.

A partir daquele momento de debate e enfrentamento de ideias e concepções, foi se consolidando a construção de uma nova proposta de educação para/pelos povos do campo. segundo Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a Educação do Campo, se estará tratando de educação que se volta para o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam os diversos tipos de assalariados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...].

Em conjunto com a classe trabalhadora do campo, os debates e as afirmações foram sendo construídas de forma coletiva protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no intuito de aglutinar forças com outros movimentos sociais do campo. No mesmo processo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o CNE n.º 36/2001 relativo ao

processo de análise das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001), a partir do qual foi instituída a Resolução CNE/CEB n. 01/2002, e, posteriormente, a Resolução n.º. 02/2008, com diretrizes complementares, apresentando uma síntese dessa construção político-pedagógica:

A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais, que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais (Brasil, 2002, p. 2).

As Diretrizes reafirmam o que consta nos artigos 205 a 208 da Constituição Federal de 1988, e no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), quando determina que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 2002, p. 28).

Além da afirmação do direito universal à educação, os marcos normativos confirmam também uma concepção de mundo rural, um espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo integrado a um conjunto de dilemas existentes na sociedade, em que devem ser assegurados como direito aos povos do campo a educação e a escola.

No ano de 2004, foi criado, no Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), através do Decreto 5.159/2004. Posteriormente foram incorporadas outras dimensões, contudo de modo específico, à SECAD, foi dado o objetivo de promover e fomentar a política de Educação do Campo, educação de jovens e adultos, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional e jovens privados de liberdade.

A SECAD foi criada com uma Coordenação Geral de Educação do Campo, voltada à formulação e implementação de políticas de Educação do Campo, em diálogo com outras áreas da administração pública de governo e instituições de Estado. No ano de 2003, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT), no interior do MEC, aberto à participação das organizações e dos movimentos sociais do campo. Para conformar diretrizes e objetivos da política,

foram realizados, no ano de 2004, 17 seminários estaduais, com ampla participação dos setores organizados da sociedade no campo, visando a divulgação e implementação das Diretrizes Operacionais.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais campesinos, que assinaram a declaração final da conferência (Caldart, 2012, p. 259).

Depois dessa Conferência Nacional, os estados se organizaram internamente, realizando várias atividades e ações de formação referentes à construção da política de Educação do Campo nas secretarias estaduais de cada estado. Dados da SECAD/MEC mostram que no Seminário de Educação do Campo no Piauí houve a participação de 193 pessoas. Em iniciativas conjuntas do MEC, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), universidades e movimentos sociais do campo, foram realizadas pesquisas, como a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA), para mapear a situação de oferta e demanda em assentamentos, com o intuito de subsidiar a elaboração e o alinhamento de políticas (Brasil, 2005). No ano de 2011, a SECAD, tornou-se SECADI, incluindo o “I” para dar ênfase à pauta de Inclusão.

No ano de 2019, com a mudança de Governo, o então presidente Bolsonaro editou o Decreto 9.465/2019, alterando a estrutura administrativa do MEC e extinguindo completamente as funções da SECADI. A institucionalização da política de Educação do Campo nos espaços governamentais foi gestada, conforme já destacado, no seio das organizações populares, com o protagonismo destacado do MST.

Reitera-se que, para o desenvolvimento desse processo, também foram realizadas ações articuladoras de mobilização social, com forte expressão nas Marchas da Reforma Agrária de 1997, 1999, 2005 e 2018, e a realização de experiências de educação e formação em áreas de assentamentos, nas frentes de alfabetização, e de escolarização em escolas itinerantes, entre outras. O apoio de instituições como o Fundo das Nações Unidas pra a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) também contribuíram para a inclusão da Educação do Campo nos espaços institucionais como proposições aos governos.

Alguns outros marcos são fundamentais nessa trajetória, como o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), no ano 1997; a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (I CNEBC), realizada em 1998, colocando em andamento a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que foi consolidada na II Conferência, realizada no ano de 2004; o Programa Saberes da Terra, em 2005; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO), no ano de 2007; e a organização do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). No ano de 2010, foi publicado o Decreto Presidencial n.º 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA.

Como se pode observar, essa produção se deu em permanente movimento de lutas realizadas em diferentes frentes e estratégias, articulando educação com agricultura, luta pelos territórios, cultura, saúde e outras (Munarin, 2008; Molina; Santos, 2022), além disso, também possibilitou que, nos estados e municípios, ações fossem adotadas em medidas sintonizadas com as estabelecidas pelo governo central. A exemplo disso, foi a criação realização da Supervisão de Educação do Campo na SEDUC/PI, no ano de 2003, que, 20 anos mais tarde, em 2023, ganhou o *status* de Coordenação de Educação do Campo. No ano de 2015, a Assembleia Legislativa aprovou e o governo sancionou a Lei Estadual n.º 6.651/2015, que instituiu a política estadual de Educação do Campo no estado do Piauí, porém, contraditoriamente, esse processo de elaboração e instituição da Lei foi realizado sem a participação dos movimentos sociais.

3.4 A luta pela Educação do Campo como dever do estado proposta pelo MST

Conforme destacado anteriormente, no cenário da redemocratização estão as marcas de retomadas da luta pela terra e a reforma agrária no Brasil, interrompida com o golpe militar. Destacou-se também que esse processo não favoreceu o desenvolvimento da política agrária brasileira. O Estatuto da Terra⁴⁷, por exemplo, teoricamente, teve a intenção de amenizar os impactos dos conflitos, com uma promessa de reforma agrária, porém, ficou na promessa. Consta no Estatuto da Terra a definição da *função social* da terra, porém, não se materializou na realidade concreta, perdurando a falta de uma política efetiva de reforma agrária no país e a paralisação do Estado Brasileiro diante dos conflitos agrários.

⁴⁷ A política agrária da ditadura militar em 1964, do então presidente Marechal Castelo Branco, decretou a primeira Lei de Reforma agrária no Brasil, em quase quinhentos anos, que foi denominada Estatuto da Terra. Ela vinha em resposta à necessidade de distribuição de terras como forma de evitar novas revoluções sociais, como a que acaba de acontecer em Cuba, em 1959 (Mirissawa, 2001, p. 99).

Nesse cenário, vêm sendo realizadas lutas pela ação de movimentos sociais do campo e, de modo destacado, pelo MST, para situar a questão agrária na agenda política do país, revelando que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, com índices alarmantes de fome, insegurança alimentar, habitacional, dentre outros problemas. Uma das principais estratégias adotadas pelo Movimento é a da ocupação⁴⁸ do latifúndio improdutivo, e a formação de acampamentos coletivos, uma das principais ferramentas de pressão social e política, que tem sua culminância alcançada a partir de longo trabalho de base.

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária (Fernandes, 2012, p. 24).

Fernandes (2012, p. 25) também evidencia o significado e a importância na construção desses espaços de mobilização e resistência para se consolidar a reforma agrária:

O acampamento é lugar de mobilização constante. Além de espaço de luta e resistência, é também espaço interativo e comunicativo. Essas três dimensões do espaço de socialização política desenvolvem-se no acampamento em diferentes situações. No início do processo de formação do MST, na década de 1980, em diferentes experiências de acampamentos, as famílias partiam para a ocupação somente depois de meses de preparação nos trabalhos de base. Desse modo, os Sem Terra visitavam as comunidades, relatavam suas experiências, provocavam o debate e desenvolviam intensamente o espaço de socialização política em suas dimensões comunicativa e interativa.

As primeiras ocupações lideradas pelo MST foram realizadas nas fazendas Macali e Brilhante, no interior do Rio Grande do Sul⁴⁹, ainda no ano de 1981, em plena Ditadura Militar. Mas foi só no ano de 1984 que os trabalhadores de várias regiões do Brasil, reunidos no estado do Paraná, região sul do país, criaram o Movimento Sem Terra. Stedile (1999) destaca que o MST nasceu como um movimento de massa, com caráter de relevância política e popular, pautado em objetivos voltados à democratização da terra, à realização da reforma agrária e à

⁴⁸ Morissawa (2001, p. 123) destaca que um grande movimento em gestação começa a surgir, "[...] digamos que a semente do MST foi plantada em 7 de setembro de 1979, ainda em plena ditadura militar, quando aconteceu a ocupação da Fazenda Macali em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Muitas outras lutas, nesse estado e em todo o país, foram gerando lideranças e incrementando a consciência da necessidade de ampliação das conquistas em busca de um objetivo mais alto: a reforma agrária".

⁴⁹ Segundo Stedile (1999), no livro *Brava Gente. A trajetória do MST e a Luta pela terra no Brasil*, destaca que: "[...] muita gente considera que o ressurgimento da luta pela terra aconteceu no sul do Brasil, porque as Ligas tinham sido praticamente extintas no Nordeste. A luta pela reforma agrária no Nordeste foi duramente reprimida.

transformação social, agindo em sintonia com os ditames do Estatuto da Terra⁵⁰ e a Constituição Federal de 1988.

A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecida em lei, os seguintes requisitos:

- I - Aproveitamento racional e adequado;
- II - Utilização adequada dos recursos naturais disponíveis preservação do meio ambiente;
- III - Observância das disposições que regulam as relações de trabalho;
- IV - Exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores (Brasil, 1988).

O passo seguinte da ocupação é a luta pelo assentamento, a materialização do espaço em termos jurídicos e sociais para fins de reforma agrária. Trata-se de um espaço físico permanente, onde as famílias possam se fixar sobre a terra e construir seus meios de sobrevivência e existência no território. Para Leite (2012, p. 111),

Grosso modo, a expressão assentamento rural (criada na esteira dos processos de assentamentos urbanos) parece datar de meados dos anos 1960, sobretudo como referência em relatórios de programas agrários oficiais executados na América Latina, designando a transferência e a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra) em algum imóvel rural específico, visando à constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado, como frisou Fernandes

⁵⁰ “Além de tratar dos aspectos ligados ao conceito de *reforma agrária*, o Estatuto da Terra introduziu novos conceitos, designando os diferentes tipos de propriedade de terra no Brasil. Foi estabelecido que uma propriedade de tamanho menor que o necessário para o sustento e progresso de uma família seria considerado *minifúndio*. A área mínima de terra para uma família sustentar-se e progredir econômica e socialmente teria o nome de *módulo rural*. O tamanho desse módulo seria estabelecido por critérios técnicos. Ela poderia ter em torno de 15 hectares de terra, embora, na região amazônica, uma família necessita de mais e, em áreas das regiões metropolitanas destinadas à hortifruticultura, se possa progredir com apenas cinco hectares. A propriedade que não excedesse o equivalente a 600 vezes o módulo da região e fosse explorada racionalmente, ocupando mais de 50% da área total agricultável, seria classificada, para efeito legal, como *empresa rural*. Isso não significava que a propriedade pertencesse a alguma empresa ou atuasse como empresa capitalista. O nome se referia apenas ao caráter produtivo da propriedade. Toda a propriedade rural que não excedesse o tamanho admitido como máximo (o da empresa rural), mas fosse mantida inexplorada em seu todo, era considerada *latifúndio por exploração*. É o que se chama normalmente de *latifúndio improdutivo*. Finalmente, toda a propriedade rural que, independentemente do grau de utilização dado a ela, ultrapassar 600 vezes o módulo regional era classificada como *latifúndio por dimensão*. A lei instituiu também a *desapropriação* seja de latifúndios ou minifúndios que estivessem em desacordo com o que impunha, sem direito à contestação judicial pelo proprietário, a não ser em termos de valores indenizatórios. Além disso, criou um *imposto territorial*. Vale lembrar que, até então, os grandes proprietários brasileiros jamais haviam pago um centavo sequer de tributo sobre a propriedade da terra. Uma das inovações do estatuto da terra foi a definição da *função social* da terra. Segundo essa definição, o proprietário que utiliza a terra com respeito ao meio ambiente, de forma racional e adequada, e cumpre a legislação trabalhista, está dando a terra a sua função social (Morissawa, 2001, p. 99).

(1996). Bergamasco e Noder (1996) referem-se ao caso venezuelano, dessa mesma época, para indicar o emprego do termo nos programas de reforma e/ou reestruturação fundiária.

Com a conquista da terra em um assentamento, as famílias passam a lutar por outras dimensões sociais para se fixar no território e construir seus espaços de vida. A luta pela educação é uma dessas dimensões, que vem junto com a conquista das áreas de assentamento. A luta pela conquista da escola básica e, em seguida, da universidade, logo passa a ocupar lugar de destaque na organização do Movimento Sem Terra, fazendo do MST um dos primeiros movimentos sociais do campo a ter uma proposta de educação⁵¹, como parte integrante de seu projeto político para a classe trabalhadora, tendo como foco a formação das crianças, dos jovens e adultos e o acesso à escola de formação integral. Esse propósito levou à intensificação da reivindicação de política pública de Educação do Campo.

Caldart (2003, p. 62) afirma que “[...] em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola, e isto, em pelo menos três sentidos”: *primeiro sentido*, as famílias mobilizaram-se pelo direito à escola, e não é qualquer escola, mas uma que fizesse diferença na vida social e econômica e cultural das pessoas; *segundo sentido*, que o MST, enquanto organização de massa, assume para si a tarefa de organizar e articular internamente a mobilização pela escola e a educação, produzindo proposta pedagógica específica de educação para as escolas do campo, formando educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva, tarefa diretamente assumida pelo Setor de Educação do Movimento; e *terceiro sentido*, o MST incorporou a escola em sua dinâmica, tanto por se tornar um valor para as famílias, como por ser encarada como parte estratégica da organização política do Movimento na luta por um novo projeto de sociedade e de ser humano.

Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (Caldart, 2003, p. 63).

⁵¹ “A pedagogia do Movimento afirma os movimentos como um lugar, ou um modo específico, de formação de sujeitos sociais coletivos que pode ser compreendida como um processo intensivo e historicamente determinado de formação humana”. Ver mais sobre a Pedagogia do Movimento no Livro Dicionário da Educação do Campo (Carldar, 2012, p. 546-553): “[...] o MST tem uma pedagogia que é o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome *Sem Terra*, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e pode orientar ações organizadas especificamente para educá-las ou aos seus descendentes”.

Assim, a escola passa a ser, para o Movimento, um direito das pessoas assentadas e acampadas e um dever a ser garantido pelo Estado brasileiro, e, com tamanha importância, precisa ser institucionalmente transformada em uma política pública, que leve em conta a realidade socioeconômica e sociocultural dos povos do campo como ponto de partida e ponto de chegada nos processos de ensino, educação e formação da juventude camponesa. Para Caldart (2012, p. 325), com essa escola,

[...] se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

Em sua organização interna, o MST tem um setor dedicado à educação, diretamente responsável pelas mobilizações, elaborações teóricas, pedagógicas e metodológicas, de forma coletiva, em acampamentos e assentamentos, culminando na definição de princípios filosóficos⁵² e pedagógicos⁵³ da educação no/do Movimento.

Uma das principais características exitosas desta estratégia de circulação dos processos de ensino-aprendizagem com a realidade social, e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam a escola do campo, refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites das salas de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolam este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala. A escola do campo exatamente por querer confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola [nem] pelas quatro paredes de sala de aula (Molina; Sá, 2012, p. 330).

⁵² **Princípios filosóficos da educação do MST** – 1. Educação para a transformação social. Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo; 2. Educação para o trabalho e cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

⁵³No Caderno de Educação n.º 8. “Princípios da Educação no MST”, de 1996, está registrado que: “[...] se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência, teoria e prática, prática e teoria”. Desta forma destaca os doze **princípios pedagógicos da educação do MST** = 1. Relação entre teoria e prática; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculos orgânicos entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculos orgânicos entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização dos estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos/as educadores/as; 12. Atitude e habilidades de pesquisa (MST, 1996).

O MST no Piauí vem promovendo algumas conquistas importantes que marcam as três décadas de sua existência no Estado, em sintonia com os processos realizados no Brasil, que, em 2024, completar quatro décadas de luta, organização e construção. No quadro abaixo, destacam-se algumas conquistas:

Quadro 5 – Conquistas do MST na Educação do Campo do Piauí, articuladas aos processos existentes no Brasil

| ANO/ PERÍODO | AÇÃO | SITUAÇÃO |
|-------------------------|--|---|
| 1995 | Criação da Unidade Escolar Agenor da Silva | Escola em atividade |
| 1995 | Criação da Escola Municipal Amadeus Carvalho | Escola em atividade |
| 1998 | Realização das movimentações nacionais em torno do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária | Em processo |
| 1999-2003 | Realização do Projeto de Escolarização em parceria com os movimentos sociais do campo MST/FETAG e instituições públicas UFPI/SEDUC | Concluído mais de 1.200 concluentes |
| 2002; 2008 | Aprovação das resoluções que instituem diretrizes Operacionais de Educação para as escolas de campo no Piauí | Em processo |
| 2003/2004 | Criação da Supervisão de Educação do Campo na SEDUC/PI | Em atividade, transformada em Coordenar no ano de 2023 |
| 2004 | Construção da primeira escola de Ensino Médio completo em área de assentamento (U. E Paulo Freire), no Assentamento Marrecas, no município de São João do Piauí | Concluída e atividade até os dias atuais. |
| 2004-2007 | Formação de duas turmas no Curso de Magistério, na parceria envolvendo o PRONERA, SEDUC/PI, ISEAF, FETRAF e MST | Concluído (86 concluentes) |
| 2006-2010 | Realização do Curso Técnico em Agropecuária com o apoio do PRONERA. | Concluído (42 concluentes) |
| 2006-2013 | Realização do Curso Arte/educação (nível superior), na parceria envolvendo UFPI, INCRA/PRONERA, MPA e MST | Concluído (36 concluentes) |
| 2007 | Construção de nove pequenos unidades escolares de nível médio em nove áreas de assentamento acompanhadas pelo MST/PI | Sete continuam em atividades, e duas foram fechadas. |
| 2008 | Inserção de gestores, coordenadores, secretários e serviços gerais nas escolas de assentamento acompanhados pelo MST, indicados e aprovados pelas comunidades | Mais de 60 profissionais da educação de áreas de assentamento indicadas e inseridas em 09 escolas do campo. |
| 2008 | Aprovação da política estadual de educação das Escolas Itinerante (escolas para acampados da reforma agrária) – parecer N.º 306, de 2008 aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Piauí. | Inativa, pois o funcionamento requer existência de acampamentos |

| ANO/ PERÍODO | AÇÃO | SITUAÇÃO |
|-----------------|--|--|
| 2009-2011 | Formação de cinco turmas de jovens no ensino fundamental (técnico) pelo Programa Saberes da Terra, do Governo Federal em parceria com a SEDUC/PI. | Concluído (70 concluentes) |
| 2010 | Criação do Centro Estadual de Educação Profissional – Francisca Trindade (CEEPROFT) (primeira escola técnica no campo) | Paralisada. Várias turmas ⁵⁴ de agroindústria, zootecnia e agricultura foram formadas |
| 2012 | Instituição do Programa de Apoio as Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO/MEC (4 cursos de graduação em ciências da natureza em quatro campi da UFPI, Floriano – Teresina – Bom Jesus e Picos. | Em atividade, com 240 ingressantes por ano distribuídos nos quatro campi da UFPI |
| 2013/2014 | Realização do Curso de Especialização em Educação Contextualizada no Semiárido na perspectiva da Educação do Campo | Concluído (46 concluentes) |
| 2013-2015 | Realização da Especialização “Educação do Campo no Piauí e desafios da implementação da política”, na parceria envolvendo CNPq, MDA/INCRA, UESPI, FETRAF, MPA, MST | Concluído (29 concluentes) |
| 2014 – 2023 | Realização de três cursos de Graduação na Universidade Estadual do Piauí (Pedagogia da Terra, Geografia da Terra e Bacharelado em Agronomia), na parceria envolvendo o PRONERA/INCRA, UESPI, CPT e MST | Concluídos (aproximadamente 140 concluentes) |
| 2015 | Aprovação pela Assembleia Legislativa da Lei 6.651, em 14 de abril de 2015, que institui a Política Estadual de Educação do Campo no Piauí | Aprovada, mas sem indicativos de implementação |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Trata-se de conquistas importantes, porém insuficientes, tendo em vista a afirmação de Medeiros, Santana e Gonçalves (2020), ao ressaltarem o processo histórico longo de negação do direito dos povos do campo à educação pública de qualidade. Pelo quadro a seguir, sobre o

⁵⁴ Sínteses dos cursos realizados com a gestora local: em 2011, deu-se o início de uma turma de Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, iniciando com 40 alunos, sendo concluintes 31 alunos, em 2014. Ainda em 2011, uma turma de Técnico em Zootecnia integrado ao ensino médio, iniciando com 25 alunos e 11 concludentes em 2014. No ano de 2012, uma turma de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, iniciando com 25 alunos e 13 concludentes em 2014. No ano de 2015, uma turma de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, iniciando com 25 alunos e 9 concludentes em 2017. No ano de 2016, uma turma de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, iniciando com 25 alunos e concludentes 22 alunos, ano de 2018. No ano de 2017, uma turma de Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio iniciando, com 25 alunos e finalizando com 10 concludentes em 2019. No ano de 2017, uma turma de Técnico em Zootecnia Integrado ao Ensino Médio, iniciando com 25 alunos, com 16 concludentes no ano de 2019. No ano de 2018, uma turma de Técnico em Zootecnia Integrado ao Ensino Médio, iniciando com 25 alunos e 9 concludentes em 2020. No ano de 2019, uma turma de Técnico em Zootecnia Integrado ao Ensino Médio iniciada com 25 alunos e 9 concludentes em 2021.

número de escolas existentes no campo, entre os anos de 2008 e 2019, observa-se que, no cenário dos 224 municípios, no último ano da série apurada, 2019, em apenas 67 municípios havia, em tese, o ciclo completo da educação básica no campo. Ou seja, 157 municípios não contavam com escolas de Ensino Médio no meio rural.

Tabela 1 – Número de Escolas que ofertam Educação Básica na zona rural no Piauí nas Redes de Ensino Municipal e Estadual (2008 – 2019)

| ANO | MUNICÍPIO | ESTADO | TOTAL |
|------------|------------------|---------------|--------------|
| 2008 | 4.759 | 61 | 4.820 |
| 2009 | 4.524 | 60 | 4.584 |
| 2010 | 4.524 | 61 | 4.285 |
| 2011 | 4.010 | 60 | 4.070 |
| 2012 | 3.850 | 57 | 3.907 |
| 2013 | 3.437 | 53 | 3.490 |
| 2014 | 3.080 | 54 | 3.134 |
| 2015 | 2.794 | 67 | 2.863 |
| 2016 | 2.655 | 66 | 2.721 |
| 2017 | 2.442 | 68 | 2.510 |
| 2018 | 2.183 | 68 | 2.251 |
| 2019 | 1.988 | 67 | 2.055 |

Fonte: Compilado pelas autoras Medeiros, Santana e Gonçalves (2020), com base nos dados elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais, a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007-2019.

Os dados também revelam a situação de escolas fechadas, paralisadas ou extintas nas duas redes de ensino, especialmente na rede municipal. Em 2008, existia 4.820 escolas, e, no ano de 2019, esse número caiu para 2.055, ou seja, em 11 anos reduziu a menos da metade; 2.765 escolas desaparecerem do cenário do meio rural no estado do Piauí. Essa realidade de exclusão educacional requer pesquisa e reflexão a respeito das questões implicadas, mas também há a necessidade de aprofundar conhecimento sobre o modo de implementação da política educacional para o campo, tanto para compreender como se processou nas escolas existentes, como para buscar meios de alterar a realidade.

Como referencial para a análise dessa realidade, tem-se os delineamentos da política da Educação do Campo produzida desde os anos 1990⁵⁵, demarcando a concepção de educação, consubstanciada em diversos documentos, entre os quais se examinou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, em

⁵⁵ Segundo o Caderno de Educação n.º 9, da coleção Como Fazemos, a escola de educação fundamental reporta as inúmeras pedagogias – a. a pedagogia da luta social; b. pedagogia da organização coletiva; c. pedagogia da terra; d. pedagogia do trabalho e da produção; e. pedagogia da cultura; f. pedagogia da escolha; g. pedagogia da história; h. pedagogia da alternância

seu Artigo 1º, destaca que essas orientações devem ser observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

O art. 6º da referida Resolução estabelece que a responsabilidade de garantir as condições necessárias para desenvolver a educação de qualidade e gratuita é do Poder Público, que deverá

[...] proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico” (Brasil, 2002, p. 2).

Consta também que, aos sistemas de ensino, cabe regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar no tocante à flexibilização da organização do calendário escolar, com o ano letivo estruturado independentemente do ano civil. O artigo 9º declara que “[...] as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente [...]”, em nítida referência à importância dos movimentos sociais nos processos de organização da política.

Na sequência desses critérios, destaca-se a necessidade de mecanismos de gestão democrática “[...] para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade” (Art. 11). Molina e Sá (2012, p. 327) destaca que:

[...] partindo desta materialidade, a Educação do Campo, nos processos educativos escolares, busca cultivar um conjunto de princípios que devem orientar as práticas educativas, que promovem – com a perspectiva de oportunizar a ligação da formação escolar à formação para uma postura na vida, na comunidade – o desenvolvimento do território rural, compreendendo este como espaço de vida dos sujeitos camponeses.

Na formação de professores, os sistemas “[...] desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes” (Art. 12). A Resolução reafirma as responsabilidades dos entes federados no cumprimento “[...] do § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo [...]”. No ano de 2008, foram aprovadas as diretrizes complementares, pela Resolução CNE/CEB n. 02/2008, que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas

públicas de atendimento da Educação Básica para as Escolas do Campo.

Art. 1º “[...] a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008, p. 53).

A Resolução se destaca ao indicar o regime de colaboração dos entes federados para universalização do acesso da permanência e do sucesso da educação escolar com qualidade aos povos do campo. Os sistemas de ensino adotarão adequações ao atendimento à educação gratuita e de qualidade para todos os residentes no/do campo e o acolhimento a todas as modalidades de ensino, preferencialmente à educação especial e a todo o ciclo de educação básica em escolas comuns públicas da rede regular de ensino, e por fim, as especificidades de cada espaço, território e lugar. A garantia das condições de deslocamentos de estudantes no campo e entre-campo, em transportes escolares públicos de qualidade, as condições de infraestrutura adequadas à realidade, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca, áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e a diversidade dos povos do campo (Brasil, 2008). É possível afirmar que as diretrizes contrastam com a realidade objetiva das escolas, no tocante à estrutura material, pedagógica e de pessoal, organização e funcionamento.

Reiterando-se, no ano de 2007 foram construídas nove escolas em áreas de assentamentos da reforma agrária no Piauí, acompanhadas pelo Setor de Educação do MST, na qualidade de escolas públicas do campo, pertencentes à rede estadual de educação, e, mesmo nessas escolas, identifica-se dificuldades de atendimento às diretrizes. Nos momentos inaugurais da Educação do Campo, no ano de 1998, na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia, Goiás, os participantes firmaram vários compromissos, dentre os quais estão os relacionados à proposta de Educação do Campo com participação das comunidades e os esforços para construir uma nova educação:

7. Produzir uma proposta de educação básica do campo. A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares [...] a escola necessita repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico. **8. Envolver as comunidades neste processo.** A educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de

cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo. A escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares. **9. Acreditar na capacidade de construir o novo.** A educação do Campo exige fidelidade aos povos do campo. A educadora/o não pode descolar da realidade e nem perder a utopia. A escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com o novo projeto. A escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo (Dossiê Educação do Campo – Documentos 1998-2018, 2020, p. 97).

Martins (2022, p. 49) destaca que a Educação do Campo e os documentos de aparato legal,

[...] não são gratuitos, e não foram induzidos pelo Estado, nem por nenhum governo. Elas são resultadas de muitas lutas, até mesmo no sentido literal, dos movimentos sociais do campo, de um coletivo que se tornou movimento e que, organizadamente, pautou e reivindicou respeito, valorização e reconhecimento, ainda que eles não expressam em sua totalidade as reivindicações.

No entanto, as necessidades e os compromissos demarcados nesse processo não podem se realizar fora do escopo de política pública, sob a responsabilidade do Estado, contando com instituições, corpo técnico, científico, pedagógico, político e aparato material suficientes. O artigo 6º do Decreto 7.352/2010, que dispõe acerca da Política de Educação do Campo e do PRONERA, ressalta, no Art. 6º, que é dever do Estado assegurar:

[...] os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de Educação do Campo contextualizada (Brasil, 2012, p. 85).

O artigo 4º, V, do mesmo Decreto, destaca que medidas em regime de colaboração devem ser adotadas para viabilizar:

[...] construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo (Brasil, 2012, p. 84).

Imagen 8 – Unidade escolar Francisca Trindade II, Assentamento Lagoa do prado, Parnaíba-PI, área da 1^a GRE



Fonte: Arquivo pessoal – Adilson de Apiaim (2018).

Nas fotografias da esquerda para direita, pode-se observar uma sala de aula, reservada com uma divisória adaptada para viabilizar o funcionamento da escola na casa da Associação de Moradores da Comunidade do Assentamento Lagoa do Prado. Na casa funciona duas salas de aula para atender às turmas de Educação de Jovens e Adultos.

A segunda fotografia é de uma sala de aula adaptada no saguão da escola, viabilizada através de um arranjo feito pela gestão escolar, pelo Conselho escolar e pela direção do Assentamento para suprir a necessidade de espaços e atender às turmas com pelo menos uma sala de aula para cada turma. A divisória é de gesso, porém o espaço é muito estreito, sem janelas, sem ventilação e muito quente.

A Unidade Escolar Francisca Trindade II, em Parnaíba-PI, funciona com divisão de salas de aula com gesso e madeirite, sem ventilação e superlotadas, com as mesmas instalações feitas no ano de 2007, com recursos do Governo Federal. Passados 15 anos, a escola continua com somente duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha de 6 metros quadrados, e uma única sala para atender às demandas da direção, coordenação, secretaria e professores, com apenas 12 metros quadrados. Esse é o padrão das 9 escolas construídas em áreas de assentamento no Piauí. Como se pode constatar, a seguir, os dois banheiros estão situados ao lado de um bebedouro. A segunda fotografia demarca uma sala de aula dividida com gesso no saguão da escola.

Imagen 9 – Unidade Escolar Francisca Trindade II, no Assentamento Lagoa do Prado, em Parnaíba-PI, área da 1ª GRE



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Dentre as nove unidades escolares construídas em assentamentos, duas fecharam e duas foram ampliadas, as demais continuam como foram entregues em 2008 para a comunidade, sem reforma e sem ampliação, conforme pode-se ver as fotos acima. Para suprir as necessidades de salas de aula em áreas de assentamento, algumas turmas funcionaram por anos em casa de família de forma improvisada. Como se pode observar, trata-se de escolas que não possuem laboratórios, salas de professores, biblioteca, quadra de esporte, brinquedoteca, e outros ambientes requeridos como itens básicos para uma unidade escolar de qualidade mínima e necessária. Como todas as escolas ofertam Ensino Médio completo, não há sala para todas as turmas e, assim, esses arranjos de adequação do espaço físico foram feitos para atender às três turmas, de 1º ao 3º ano, em todas as escolas de assentamento, a partir de sua consolidação com a rede de ensino do Estado no ano de 2008.

Quanto aos professores, que assumem a gestão e que são contratados pela Secretaria de Educação por indicação aprovada pela comunidade, conforme já explicado, recebem salário abaixo do padrão dos contratados por teste seletivo e concurso público. Os diretores, secretários e coordenadores reclamam que são constantemente cobrados em relação ao aumento dos índices de aprovação, diminuição da evasão e abandono e aumento nos resultados das avaliações externas. Pode-se perceber *in loco* que outras questões, além da falta de estrutura, dificultam as possibilidades de realizar educação que atenda à formação contextualizada e humanizada das pessoas nessas escolas do campo.

4 A GESTÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PIAUÍ NAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA

Nesta seção, o foco da discussão recai sobre as políticas de Educação do Campo no estado do Piauí em interface com a realidade apreendida nas dinâmicas que compõem as instituições do Estado, responsáveis pela política educacional em três escolas situadas em áreas de assentamentos da reforma agrária, acompanhadas pelo MST, cujos integrantes atuam em suas equipes de gestão. Analisa-se os processos de implementação e desenvolvimento da política, a partir dos dados apurados na análise documental e nas entrevistas semiestruturadas, considerando as três frentes de gestão: escolas de assentamento, Gerências Regionais de Educação e Coordenação de Educação do Campo da SEDUC/PI.

4.1 Escolas em assentamentos da reforma agrária no Piauí acompanhadas pelo MST

As três escolas de Ensino Médio participantes da pesquisa estão situadas em áreas de assentamentos da reforma agrária, e são acompanhadas pelo Setor de Educação do MST. Conforme já destacado, os profissionais que trabalham na gestão são pessoas formadas no contexto da política de Educação do Campo. Estão situadas nas regiões norte, centro e sul do estado, compreendendo três territórios de desenvolvimento (Serra da Capivara, Planície Litorânea e Entre Rios) e três assentamentos da reforma agrária. Entre os anos de 2005 e 2006, existia apenas uma escola de nível médio completo em área de assentamento, organizada pelo Movimento Sem Terra, com prédio próprio na comunidade: a Unidade Escolar Paulo Freire, construída nos marcos do programa do Governo Federal “Escola Ideal”, em 2004, no Assentamento Marrecas, município de São João do Piauí, território de desenvolvimento Serra da Capivara, região sul do estado.

A partir da conquista de vários assentamentos no Brasil, na década de 1990, o MST passou a lutar também pela construção de escola em cada um desses territórios, tendo em vista que contavam com espaços improvisados, funcionando em galpões sucateados das antigas fazendas, ou em outras estruturas, em alguns casos construídas pelos próprios assentados. No Assentamento Lisboa, também no município de São João do Piauí, por exemplo, a Unidade Escola Agenor da Silva ficou vários anos funcionando de forma improvisada, nas instalações em um galpão deixado pelo antigo fazendeiro. Assim, pode-se afirmar que uma das primeiras lutas no contexto da educação dos assentamentos no Piauí foi em defesa da construção de prédios escolares decentes nos assentamentos. A reivindicação é parte do processo de lutas

apresentado nas seções anteriores, portanto, com determinada qualidade de estrutura, adequadas ao acesso e à permanência, respeitando a especificidade da identidade sociocultural, na promoção do conhecimento produzido no processo de formação dos assentados.

Como informado, no Piauí foram realizadas, na segunda metade da década de 1990 e nas décadas seguintes, algumas ações de formação, como o curso de magistério e escolarização de Jovens e Adultos do Campo, curso em nível Técnico Agropecuário, curso de graduação em Arte-Educação, curso de pós-graduação, especialização em “Educação Contextualizada no Semiárido”, curso de especialização em “Educação do Campo no contexto do Programa Residência Agrária”, cursos de graduação pelo PRONACAMPO, curso de graduação Licenciatura Plena em Pedagogia da Terra (2015/2019), curso de Licenciatura Plena em Geografia na modalidade Educação do Campo, curso de bacharelado em Agronomia, além de outras ações.

Essas ações foram pavimentando o caminho para a construção da política de Educação do Campo no Estado do Piauí, apesar de não existir, por parte do Governo Estadual, planos de ação que articulassem esse conjunto de ações e de profissionais formados no e para o contexto do Campo (Medeiros, 2014). Além de a construção ter representado uma ação pontual, pois, dentre essas nove unidades, uma foi fechada no ano de 2013, a Unidade Escolar Francisca Trindade, no assentamento 13 de abril, localizada a 3km do município de Canto do Buriti, jurisdicionada pela 12^a Gerência Regional de Educação.

O fechamento da Escola Francisca Trindade não é uma realidade isolada. De acordo com Alves (2016), 31 escolas foram fechadas no período de oito anos (2002 a 2010), restando somente 18 escolas no meio rural do município de Canto do Buriti (Alves, 2016). De acordo com a autora, as explicações são inúmeras: o processo de municipalização, a diminuição da população no meio rural ao longo dos anos, a evasão escolar, a nucleação, o transporte escolar, dentre outros, contudo, percebe-se que nenhum desses evidencia a raiz da questão, que se encontra no tipo de desenvolvimento pretendido pelas forças hegemônicas para o meio rural. O fenômeno tem relação com a negação do direito à educação. Apiaim (2016) afirma, com base em dados do Censo Escolar que, no período de 2003 a 2012, foram fechadas milhares de escolas no campo brasileiro, e o Piauí configura-se como o 5º estado que mais fechou escolas no país, como se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 2 – Fechamento de escolas nos estados brasileiros

| N. º | ESTADO | TOTAL ESCOLA DO CAMPO | | QUANTIDADE DE ESCOLAS FECHA- DAS |
|---------|-------------------|-----------------------|--------|--|
| | | 2003 | 2012 | |
| 1º | Bahia | 17.056 | 11.984 | 5.072 |
| 2º | Ceará | 7.890 | 3.922 | 3.968 |
| 3º | Pará | 10.353 | 8.329 | 2.024 |
| 4º | Minas Gerais | 6.749 | 4.773 | 1.976 |
| 5º | Piauí | 5.793 | 3.924 | 1.869 |
| 6º | Rio Grande do Sul | 4.447 | 2.586 | 1.861 |
| 7º | Pernambuco | 6.447 | 4.895 | 1.552 |

Fonte: Censo Escolar de 2003 e 2012 – MEC/INEP.

Junto com o fechamento de escolas, houve o impulsionamento do uso do transporte escolar do campo para os centros urbanos, ocasionando vários problemas, como o percurso de longas distância, desgaste físico dos estudantes, perigo das estradas e outros. A política de nucleação, que também é concomitante ao fechamento, afasta os estudantes de suas raízes culturais e comunitárias. As explicações técnicas vêm junto com a promessa de otimização de recursos, de padrões escolares e de melhoria da qualidade de ensino.

Mesmo em municípios administrados por partidos de tradição de esquerda, como São João do Piauí, o prefeito (PT) nucleou diversas escolas em assentamentos. Segundo Soares (2022), a nucleação escolar no Assentamento Lisboa, no município de São João do Piauí, é um fato que mobilizou as famílias e gerou muita discussão e resistência das comunidades, a autora destaca a necessidade de pensar com profundidade sobre os impactos desse processo no contexto dos territórios e da vida dos sujeitos envolvidos. Afirma, ainda, que, de 2018 para 2019, no município de São João do Piauí foram fechadas seis escolas na zona rural. Apiaim (2016) afirma que entre 2002 e 2014 foram fechadas 24.396 escolas no campo. Só em 2010 foram 4.208, e, entre 2002 a 2014 chegou-se a 37.756 mil escolas do campo fechadas no Brasil. No Piauí, de 2003 a 2013, foram 1.868; em 2014 foram fechadas 377 escolas no campo.

Na tabela a seguir se pode constatar o número de escolas urbanas e rurais entre os anos de 2007 a 2021, bem como os números de matrículas entre campo e cidade na educação básica no município de São João do Piauí.

Tabela 3 – Matrículas escolares no município de São João do Piauí

| Ano | Município | N.º Esc. Urbanas | N.º Esc. Rural | Total | N.º de Matrí- culas na zona urbana | N.º de Matrí- culas no campo |
|------|-------------------|---------------------|----------------------|-------|--|------------------------------------|
| 2007 | São João do Piauí | 05 | 18 | 23 | 3.465 | 1.627 |
| 2008 | São João do Piauí | 05 | 18 | 23 | 3.220 | 1.524 |
| 2009 | São João do Piauí | 05 | 18 | 23 | 3.227 | 1.398 |
| 2010 | São João do Piauí | 05 | 18 | 23 | 3.155 | 1.338 |
| 2011 | São João do Piauí | 05 | 17 | 22 | 3.103 | 1.272 |
| 2012 | São João do Piauí | 05 | 15 | 20 | 3.050 | 1.172 |
| 2013 | São João do Piauí | 05 | 11 | 16 | 3.172 | 1.132 |
| 2014 | São João do Piauí | 05 | 11 | 16 | 3.156 | 1.084 |
| 2015 | São João do Piauí | 05 | 11 | 16 | 3.142 | 1.072 |
| 2016 | São João do Piauí | 05 | 11 | 16 | 3.192 | 1.073 |
| 2017 | São João do Piauí | 05 | 11 | 16 | 3.065 | 960 |
| 2018 | São João do Piauí | 06 | 11 | 17 | 3.125 | 917 |
| 2019 | São João do Piauí | 06 | 05 | 11 | 3.125 | 865 |
| 2020 | São João do Piauí | 06 | 04 | 10 | 3.154 | 859 |
| 2021 | São João do Piauí | 05 | 04 | 09 | - | - |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar/INEP 2007 – 2021, disponíveis no site da plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR (Laboratório de Dados Educacional, 2021).

A tabela acima denota o número expressivo de escolas fechadas em São João do Piauí, especialmente na zona rural; de 18 escolas existentes na zona rural em 2007 restou apenas 04 unidades no ano de 2021, tendo sido fechadas 14 escolas. No tocante a matrícula, em 2007 havia 1.627, no ano de 2020 esse número reduziu para a metade, restando somente 859, fenômeno que não ocorreu na escola urbana. Segundo Apiaim (2016, p. 34),

Além do fechamento das escolas há sérios problemas na estrutura física, pedagógica e de formação se apresentam frente à formação da juventude no campo: transporte, estradas e prédios escolares precários; falta de bibliotecas; falta de internet; falta de laboratórios (informática, Ciências, Matemática, leitura, dentre outros); falta de uma política que conteste o difícil acesso de professores como direito público; falta de uma formação e acompanhamento político e pedagógico para a especificidade da cultura camponesa; falta de água encanada e energia nas condições para suprir a demanda do prédio escolar; falta de salas de aula e outras dependências administrativas.

No município de Buriti dos Lopes, o número de escolas na zona rural é bem mais expressivo (tabela 4), porém a matrícula representa aproximadamente a metade em comparação com a zona urbana; no ano de 2020, por exemplo, tem-se 5.814 matrículas na zona urbana e 2.315 na zona rural.

Em Teresina, vê-se, pela tabela 5, que o contraste entre matrículas nas zonas urbana e

rural é enorme, havendo certa constância nas duas situações. O número de escolas na zona rural da capital, em 2007, era de 64; em 2020, caiu para apenas 55, decréscimo de 9 unidades. Já na zona urbana, havia 203 em 2007, e subiu para 263 em 2020, um acréscimo de 60 unidades escolares.

Tabela 4 – Matrículas escolares no município de Buriti dos Lopes - Piauí

| Ano | Município | N.º Esc. Urbanas | N.º Esc. Rural | Total | N.º de Matrí- culas na zona urbana | N.º de Matrí- culas no campo |
|------|------------------|---------------------|----------------------|-------|--|------------------------------------|
| 2007 | Buriti dos Lopes | 11 | 19 | 30 | 7.068 | 2.958 |
| 2008 | Buriti dos Lopes | 10 | 19 | 32 | 8.372 | 3.731 |
| 2009 | Buriti dos Lopes | 10 | 21 | 31 | 6.742 | 2.929 |
| 2010 | Buriti dos Lopes | 10 | 20 | 30 | 6.537 | 2.817 |
| 2011 | Buriti dos Lopes | 10 | 22 | 32 | 6.322 | 2.711 |
| 2012 | Buriti dos Lopes | 10 | 22 | 32 | 5.969 | 2.518 |
| 2013 | Buriti dos Lopes | 09 | 20 | 29 | 6.158 | 2.835 |
| 2014 | Buriti dos Lopes | 09 | 19 | 28 | 6.458 | 2.973 |
| 2015 | Buriti dos Lopes | 09 | 17 | 26 | 6.513 | 2.886 |
| 2016 | Buriti dos Lopes | 08 | 15 | 24 | 6.652 | 2.876 |
| 2017 | Buriti dos Lopes | 08 | 21 | 29 | 6.366 | 2.740 |
| 2018 | Buriti dos Lopes | 09 | 21 | 30 | 6.381 | 2.609 |
| 2019 | Buriti dos Lopes | 05 | 14 | 19 | 6.136 | 2.436 |
| 2020 | Buriti dos Lopes | 09 | 19 | 28 | 5.814 | 2.315 |
| 2021 | Buriti dos Lopes | 09 | 20 | 29 | - | - |

Fonte: Censo Escolar/INEP 2007 – 2021, disponíveis no *site* da plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR (Laboratório de Dados Educacional, 2021).

Tabela 5 – Matrículas escolares no município de Teresina - Piauí

| Ano | Município | N.º Esc. urbanas | N.º Esc. rurais | Total de escolas | N.º de ma- trículas total | N.º de matrí- culas no campo | Número de matrículas urbano |
|------|-----------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| 2007 | Teresina | 203 | 64 | 267 | 89.219 | 12.970 | 76.249 |
| 2008 | Teresina | 222 | 70 | 292 | 94.991 | 13.151 | 81.840 |
| 2009 | Teresina | 235 | 58 | 293 | 93.637 | 10.509 | 83.128 |
| 2010 | Teresina | 236 | 59 | 295 | 89.713 | 10.261 | 79.452 |
| 2011 | Teresina | 240 | 59 | 299 | 90.867 | 10.253 | 80.614 |
| 2012 | Teresina | 241 | 58 | 299 | 91.422 | 10.391 | 81.031 |
| 2013 | Teresina | 243 | 58 | 301 | 90.788 | 10.221 | 80.567 |
| 2014 | Teresina | 241 | 59 | 300 | 86.176 | 10.231 | 75.945 |
| 2015 | Teresina | 242 | 57 | 299 | 81.725 | 10.145 | 71.580 |
| 2016 | Teresina | 243 | 57 | 300 | 84.842 | 10.602 | 74.240 |
| 2017 | Teresina | 247 | 55 | 302 | 86.933 | 10.388 | 76.655 |
| 2018 | Teresina | 250 | 55 | 305 | 88.786 | 10.362 | 78.424 |
| 2019 | Teresina | 254 | 55 | 309 | 90.174 | 10.260 | 80.073 |
| 2020 | Teresina | 258 | 55 | 313 | 91.243 | 10.101 | 81.142 |
| 2021 | Teresina | 263 | 55 | 318 | - | - | - |

Fonte: Censo Escolar/INEP 2007 – 2021, disponíveis no *site* da plataforma do Laboratório de Dados Educacionais da UFPR (Laboratório de Dados Educacional, 2021).

De modo geral, tem-se um quadro de queda na matrícula, porém essa realidade se mostra ainda mais preocupante nas escolas do meio rural dos três municípios que integram a pesquisa. Nesse contexto, ressalta-se que a luta realizada pelo MST é por escola nos próprios territórios e que a falta de construção de novas escolas e de ampliação das existentes fomenta a situação de paralisia que tende a se reproduzir. Dentre as escolas construídas, a Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas, em Buriti dos Lopes, no Assentamento Josué de Castro, passou por uma pequena ampliação, e, no momento de realização deste trabalho ainda não havia sido concluída; e a unidade Escolar Lucas Meireles passou por reforma e ampliação, cuja previsão de entrega era para o ano de 2022, porém, até o fechamento desta pesquisa não havia sido concluída.

4.2 Caracterização das escolas participantes da pesquisa

4.2.1 Unidade Escolar Paulo Freire, no Assentamento Marrecas, o primeiro da reforma agrária no Piauí

Considera-se que as escolas de assentamentos da reforma agrária podem ter a sua realidade compreendida quando relacionada com o conjunto em que ela está integrada. A Unidade Escolar Paulo Freire está situada no Assentamento Marrecas, distante 35 km da sede do município de São João do Piauí, onde se encontra o Território de Desenvolvimento da Serra da Capivara, uma delimitação utilizada no processo de regionalização que orienta o planejamento do Governo do Piauí (Lei Complementar no 87, de 22.08.2007, atualizada pela Lei no 6.967/2017). Trata-se de macrorregião pertencente ao bioma do Semiárido, situada às margens do Rio Piauí, agrupando 18 municípios e “[...] apresentando aspectos socioeconômicos com base na agricultura familiar com a criação de pequenos animais, fruticultura, apicultura, turismo arqueológico e artesanato” (CEPRO, 2018, p. 22).

Conforme dados do IBGE, no ano de 2010, a população do município de São João do Piauí era de 19.548 (dezanove mil quinhentos e quarenta e oito habitantes); pela estimativa produzida pelo Censo demográfico no momento de realização deste trabalho a população era de 20.601 (vinte mil e seiscentos e um habitantes). O município possuía uma área de 1.488,8 km², estando a uma altitude de 222 metros, com economia concentrada inicialmente na agricultura familiar, na pecuária e mais tarde também no comércio, sendo uma das principais cidades da região sul do estado e, portanto, do semiárido piauiense.

De acordo com dados do IBGE⁵⁶, em 2022, São João do Piauí possuía 21.421 habitantes, com ocupação demográfica de 14,02 pessoas por km². Sobre o trabalho e a renda da população, destaca-se que “[...] considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 48,9% da população nessas condições, o que o colocava na posição 203 de 224 dentre as cidades do estado e na posição 1.589 de 5.570 dentre as cidades do Brasil”. Observa-se que quase a metade da população vive com menos de um salário-mínimo por mês. O IBGE também informa, com base nos dados de 2022, apurados no ano de 2021, o total de 3.243 matrículas no ensino fundamental em 11 estabelecimentos de ensino, e, no Ensino Médio, 1.096 alunos matriculados.

Naquele ano, existiam 160 docentes atuando no Ensino Fundamental e 88 no Ensino Médio, cujas escolas são jurisdicionadas pela 12ª Gerência Regional de Educação. Obteve a nota 3,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Das 11 escolas existentes, 7 pertencem à rede estadual e 2 situadas em áreas de assentamento: a Unidade Escolar Paulo Freire, localizada no Assentamento Marrecas, objeto desta pesquisa; e a Unidade Escolar Ageenor da Silva, localizada no Assentamento Lisboa. As duas escolas contam com pessoas formadas pela política de formação de educadores/as na reforma agrária, na perspectiva da Educação do Campo em seus quadros de gestão e operacional.

Com quase 20 anos de existência, a Unidade Escolar Paulo Freire, à época da finalização da pesquisa, funcionava no período da noite com a oferta dos três anos do Ensino Médio, contando com 50 alunos/as matriculados e frequentes. A escola é composta por oito professores/as, dos quais dois são efetivos e seis celetistas. Ao quadro de professores também se somam mais três docentes de apoio, vindos da cidade de São João do Piauí para acompanhar alunos com deficiência. Dessa forma, dos oito professores, cinco são residentes da própria comunidade do Assentamento Marrecas, dois efetivos e três celetistas sendo que três dos professores são celetistas e residentes na cidade de São João do Piauí. Uma professora celetista é moradora da comunidade e estudou nos cursos do PRONERA.

Todos os professores são celetistas ou concursados, como informado acima, a comunidade não interfere nesse processo de seleção, apesar de ter submetido, junto com o MST, por diversas vezes, pauta de reivindicação de um teste ou concurso público específico para atender às demandas das escolas do campo de todo o estado.

Só o quadro composto pela gestão e pelos funcionários do administrativo e dos serviços gerais é pela indicação e aprovação coletiva da comunidade. Dessa forma, destaca-se as funções

⁵⁶ IBGE (2022).

de direção, coordenação, secretaria, merendeira, vigia e zeladores. Apesar de a escola ter duas décadas de existência, nunca contou com um laboratório em suas dependências, que são estruturadas com cinco salas de aulas; uma biblioteca, com poucos livros paradidáticos e científicos; um laboratório de informática, desativado, sem os computadores e outros equipamentos tecnológicos; uma quadra poliesportiva, aberta nas laterais com cobertura e vestiários; banheiros masculinos e femininos; um pátio coberto; e um pequeno refeitório. O conselho escolar se reúne mensalmente, sendo composto pelos seguintes membros: uma pessoa responsável pela direção; duas pessoas representantes da comunidade, sendo um titular e um suplente; dois docentes, um titular e um suplente; dois alunos/as, um titular e um suplente; dois funcionários, um titular e um suplente; um tesoureiro; e um secretário. A seguir, imagens da estrutura física da escola, de 2023.

Imagen 10 – As dependências da estrutura física da Unidade escolar Paulo Freire



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

A equipe gestora é formada por uma diretora da escola, uma coordenadora pedagógica, um secretário e um auxiliar administrativo, conforme já destacado, todos indicados e aprovados pela organização do Assentamento junto ao setor de educação do Movimento Sem Terra. Os professores pertencem ao quadro efetivo ou ao quadro provisório seletista, realizado pela SEDUC. O projeto político pedagógico da escola Paulo Freire foi elaborado com a participação da comunidade; os planejamentos de ensino são realizados mensalmente; e as avaliações são mensais e bimestrais. A unidade escolar atende a alunos/as vindos/as de quatro comunidades circunvizinhas campesinas – Curral Velho, Capim Grosso, Alto Belo e Marrecas.

No município de São João do Piauí, com pouco mais de 21 mil habitantes, encontra-se uma das maiores subestações de energia solar do país, bem como a Barragem do Jenipapo, reformada pouco antes da finalização deste trabalho, contando com estrutura para atender às atividades de lazer e turismo. A seguir, observa-se, na figura 01, a localização do município de

São João do Piauí, em mapa extraído do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Paulo Freire:

Figura 1 – Mapa do Piauí com de localização do município de São João do Piauí



Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Paulo Freire (São João do Piauí, 2022)⁵⁷.

O Assentamento Marrecas foi constituído a partir de uma ocupação, realizada na madrugada do dia 10 junho de 1989⁵⁸, por camponeses sem-terra, organizados pelo Movimento Sem Terra, que ocuparam a fazenda Zebulândia, situada no interior do município de São João do Piauí. Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) que a Unidade Escolar Paulo Freire é

⁵⁷ WIKIPEDIA. São João do Piauí: localização. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Jo%C3%A3o_do_Piau%C3%AD#/media/Ficheiro:Piaui_Municip_Sao-JoaodoPiaui.svg. Acesso em: 24 nov. 2023.

⁵⁸ Após quase cinco anos de trabalho de base, o MST realizou sua primeira ocupação no Piauí. O ato aconteceu no dia 10 de junho de 1989, quando 120 famílias vindas dos municípios de Picos, Paulistana, Padre Marcos, Pio IX, Dom Expedito Lopes, Itainópolis, Oeiras e Simões, entraram na Fazenda Marrecas ou Zebulândia, uma área de 10.506,6 hectares, situada no município de São João do Piauí. Adquirida pela empresa agropecuária ZEBUBRÁS, esta fazenda tinha sido beneficiada com financiamento da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), para a exploração de gado bovino. Todavia, na época da ocupação estava desativada, pois o Governo havia suspendido o financiamento (Silva, 2012, p. 56).

sequência da conquista desse movimento, em que o objetivo primeiro era a ocupação da terra do latifúndio improdutivo e torná-lo um assentamento da reforma agrária, assegurando também a produção de alimentos.

No início, após a ocupação da terra, a comunidade acampada sentiu a necessidade de continuar a luta também pela escola e pela educação dos/as filhos/as do acampamento. Durante seis anos de luta pela conquista da terra, de 1989 a 1995, as famílias permaneceram acampadas às margens do Rio Piauí, nas proximidades de um poço jorrante, localizado a 35 km da sede do município de São João do Piauí. A luta resultou no primeiro assentamento da reforma agrária no estado, localizado a 6 km da margem da Rodovia PI 141, que liga o município de São João do Piauí ao de Brejo do Piauí.

De acordo com Silva (2015), as articulações para a formação do Assentamento Marrecas se iniciaram em 1985, logo após a realização do 1º Congresso Nacional do Movimento dos Sem Terra, e estão associadas ao trabalho de setores católicos vinculados à luta pela terra, de sindicatos de trabalhadores rurais do município de Picos e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que forneceram o apoio necessário à constituição do movimento no estado do Piauí.

A área conquistada para o assentamento tem parte da vegetação composta por carqueja, caatinga, e subsolo muito rico em águas. Partes das terras são banhadas pelo Rio Piauí, sendo que, nas proximidades, há uma enorme lagoa, localizada a 1 km da agrovila (local em que foram edificadas as moradias dos assentados). A seguir, fotografias, datadas do ano de 2018, da Lagoa de Marrecas, e do processo de transposição das águas do Rio Piauí para a Lagoa de Marrecas e da Lagoa de Marrecas para os processos de produção irrigada no “Projeto de Irrigação Jenipapo-Marrecas⁵⁹” para produção de fruticultura irrigada.

⁵⁹ Ver mais sobre o projeto de produção irrigada - Monografia de Conclusão de Curso. Vitor Junior, (2023), intitulada “A Implementação do projeto de irrigação Marrecas-Jenipapo E suas repercussões ambientais para o assentamento Marrecas-MST”, segundo o autor: O assentamento Marrecas possui as condições ideais para o desenvolvimento da agricultura irrigada, terras férteis que favorecem o desenvolvimento da agricultura e recursos hídricos disponíveis que potencializam o uso da irrigação. Além do poço jorrante, o assentamento também dispõe de outro recurso hídrico importante, que é o rio Piauí, que perpassa 6 km dentro das áreas da localidade. As águas do rio também são utilizadas para o cultivo irrigado pelas famílias do assentamento.

Imagen 11 – Transposição das águas do Rio Piauí para a Lagoa Marrecas no Projeto de Irrigação do Assentamento Marrecas



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Silva (2012) destaca que a organização dos camponeses realizadas pelo MST é de fundamental importância para a retomada da luta pela terra de forma coletiva e participativa, e que todos participam dos processos de consolidação do Movimento:

Ao organizar uma ocupação, o MST planeja suas táticas, reúne pessoas e promove discussões sobre a luta pela terra. A metodologia construída para a organização dos acampamentos e assentamentos se materializa na formação de grupos de famílias, equipes e coordenações, e visa a criar condições para o processo de identificação das famílias camponesas com os princípios organizativos do movimento. No processo de constituição do Assentamento Marrecas, o MST assumiu o papel de direção política, mediando o diálogo com as famílias camponesas sobre os objetivos da ocupação e as regras que deveriam ser observadas para assegurar a conquista da terra (Silva, 2012, p. 26-27).

O Assentamento está organizado em três grupos habitacionais (Marrecas, Alto Belo e Capim Grosso). O primeiro núcleo, conhecido como comunidade sede – Marrecas; o segundo está localizado na outra margem do Rio Piauí – Alto Belo, aproximadamente a 1 km da sede do assentamento; e o terceiro grupo de povoado – Capim Grosso, está localizado a 6 km da sede do assentamento, às margens da PI 141.

O processo de conquista da educação escolar no Assentamento Marrecas veio através de muita luta das famílias, que se mobilizaram e realizaram várias ações no início do ano de 1990. A primeira foi a ocupação da Prefeitura de São João do Piauí. Em março daquele ano já eram dados os primeiros passos para a promoção de ações de educação escolar no local: os acampados/as que possuíam grau maior de instrução assumiram o papel de educadores no processo de alfabetização e escolarização das crianças, adolescentes, jovens e adultos, na própria comunidade do acampamento.

Assim, o MST vai incorporando a sua forma de agir nos processos de educação e escolarização das famílias Sem Terra, conforme vão surgindo os acampamentos de luta pela reforma agrária. Caldart (2012) destaca que a pedagogia do movimento tem ressonância na forma pela qual o MST se organiza para realizar a luta pela terra, e esses meios são considerados como uma das ferramentas principais dos processos de formação e educação do sujeito Sem Terra.

[...] o MST *incorporou a escola em sua dinâmica*, e isso em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo mas, inegavelmente, já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter escola e, de preferência, que não seja *uma escola qualquer*; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, com parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (Caldart, 2012 p. 229).

Nesse primeiro momento, as pessoas que assumiram o papel de educador/a eram militantes e não possuíam o grau de instrução para o exercício da profissão de professor/a, mas contribuíam na condição de professores leigos, respondendo ao chamamento da comunidade, organizada pelo setor de educação do Movimento. Consta, nos registros do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar Paulo Freire, que, do momento inicial até a construção da escola do Assentamento, em 2004, não havia um/a diretor/a, um/a coordenador/a, zelador/a ou merendeira contratados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São João do Piauí (SEMEC).

Os educadores/as do acampamento assumiam todas as atividades e funções de uma escola. Assim, tinha-se uma escola diferente, com a ajuda dos alunos/as, pais e dirigentes do coletivo de educação do acampamento, distribuindo entre si as responsabilidades e o compromisso com o trabalho de alfabetização e escolarização das crianças, jovens e adultos, de forma voluntária. As necessidades foram surgindo e se ampliando, a partir das experiências realizadas pela própria vontade coletiva da comunidade, junto com a luta por uma escola assegurada pelo Estado:

Surge a necessidade de lutar por uma escola em um nível mais avançado nesse caso uma escola que ofertasse o ensino em nível médio, que através da mobilização dos assentados/assentadas alcançam mais uma conquista, primeira escola ofertando ensino médio no campo no estado do Piauí. Fruto da construção e compreensão da educação entre os assentados em maio de 2003 a comunidade conquista o Ensino Médio no Assentamento Marrecas, cuja escola é estadual e recebeu o nome de Paulo Freire, em homenagem a esse educador que

serve de referência para a Educação nos Acampamento e Assentamentos da Reforma Agrária organizado pelo MST. No 1º ano de funcionamento do ensino médio com uma turma de 23 alunos, onde se estudava em uma pequena casa de apenas um cômodo que era conhecida como a “casa do mel (São João do Piauí, 2022, p. 10).

Conforme consta no documento, a escola, inicialmente, funcionava no galpão da antiga fazenda e só ofertava o ensino fundamental. Somente no início do ano de 2003 passou a ser ofertado o 1º ano do ensino médio, no período noturno, e, a partir daí, seguiu-se com a luta pelos níveis fundamental e médio no Assentamento. Mas para viabilizar a escola foi necessário os alunos se reunirem em uma casa cedida pela comunidade, onde funcionava a preparação da produção de mel. Sobre a oferta do ensino médio, só veio a acontecer 12 anos mais tarde, considerando que o acampamento surgiu em 1989.

Nos anos subsequentes (2004 e 2005), foram abertas turmas de 2º e 3º ano e aumentado o número de professores e foi concluída assim a primeira turma de Ensino Médio (composta pela maioria por mulheres mães de família). Em 2005 o Assentamento Marrecas conquistou a estrutura da escola que foi executada conforme o Projeto Escola Ideal. Esta obra deu-se o início em 20 de agosto de 2004 e inaugurada em 18 de junho de 2005. A estrutura da escola só foi possível conseguir através de muitas lutas, negociações e abaixo-assinado e com muita participação da comunidade e do conjunto da organização social do MST (São João do Piauí, 2022, p. 15).

Assim, pode-se afirmar que a escola no Assentamento Marrecas, a Unidade Escolar Paulo Freire, é resultado de um conjunto de lutas incansáveis dos camponeses, que romperam com a cerca do latifúndio improdutivo, em 1989, e, desde então, buscavam também romper com as cercas da exclusão educacional. Diante disso, a história de educação no Assentamento Marrecas, em seu desenvolvimento, tem relação intrínseca com a luta geral do MST pelo direito à escola e à Educação do Campo para os camponeses assentados no estado, articulada à questão agrária no Brasil e na região. De acordo com dados informados pela Fundação CEPRO, baseado pelo Censo Agropecuário, no município de São João do Piauí há estrutura fundiária bastante desigual, de modo que, no ano de 2006, últimos dados disponibilizados, havia 1.219 estabelecimentos com área menor que 10 hectares e 15 com área de 500 hectares ou mais, sendo que os primeiros representavam a área total de 3.162 hectares e os últimos 13.426 hectares⁶⁰.

O prédio onde funcionava a Unidade Escolar Paulo Freire, da rede estadual, nos turnos manhã e tarde, abrigava também a Unidade Escolar Amadeus Carvalho, sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de São João do Piauí, no turno noite.

⁶⁰ CEPRO-PI (2006).

O prédio da Unidade Escolar Paulo Freire ofertante do ensino em nível médio e pertencente a rede estadual, é coabitado com a Unidade escolar Amadeus Carvalho. Ofertante das modalidades de ensino infantil e fundamental de 1º a 9º ano. Pertencente a rede municipal (São João do Piauí, 2022, p. 15).

A escola de ensino fundamental Amadeus Carvalho, do Município de São João do Piauí, recebeu esse nome em homenagem a uma criança, filho de assentado/a que veio a falecer devido à fome e desnutrição. A criança vivia com a família no galpão da antiga fazenda, esse mesmo galpão que por alguns anos serviu como escola, tanto do Município quanto do Estado. Reitera-se que a comunidade do Assentamento Marrecas organizou-se pela educação de 1ª a 4ª série do ensino fundamental ainda na época do acampamento que deu origem ao Assentamento, e que, apesar da luta militante e da organização popular envolvendo lideranças comunitárias e religiosas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), as crianças do Assentamento permaneceram durante aproximadamente 15 anos estudando na escola que fica à distância de aproximadamente 12 km, no Assentamento Lisboa.

Esse primeiros 15 anos, antes da conquista de uma escola em prédio próprio, no ano de 2004, tornou-se uma fase marcada por amplos debates e lutas envolvendo diferentes grupos organizativos, contribuindo para demarcar a proposta de Educação do Campo em consonância com a proposta dos movimentos sociais camponeses. De acordo com informação destacada anteriormente, além da conquista dos espaços de educação, o Assentamento também é referência na região pela produção de alimentos com base na fruticultura de irrigação. Como exemplo, no ano de 2016, o Assentamento Marrecas chegou a produzir 2,3 mil toneladas de frutas e verduras em 154 hectares com irrigação. Desses, 148 hectares são de fruticultura irrigada. Dados da Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento Marrecas, desse período, mostram que foram produzidas 328 toneladas de melancia; 310 toneladas de goiaba; 340 toneladas de macaxeira; 390 toneladas de milho verde; 39 toneladas de melão; 270 toneladas de alface; 234 toneladas de abóbora; e 230 toneladas de uva (duas safras).

Ressalta-se que, em 2023, o Assentamento completou 35 anos de existência, e, anualmente, no dia 10 de junho é organizada uma grande festa para celebrar e comemorar os anos de lutas, as conquistas e as transformações que vêm ocorrendo na vida das famílias assentadas. Durante a realização desta dissertação, residiam no Assentamento mais de 250 famílias, cada uma possuindo casa de alvenaria com água encanada e energia elétrica. Vitor (2022) ressalta que, atualmente, as famílias possuem a liberdade de usufruir totalmente daquilo que produzem, sem ter que pagar pelo uso da terra, por essa ser patrimônio da humanidade, cuja posse não deveria ser privada, mas para aqueles que querem trabalhar com ela. O certo é preservá-la para

que todas as gerações possam pudessem usufruir dos seus frutos. Além de desenvolver nova relação com a terra, o MST e os assentados rurais também lutam por novo modelo de sociedade baseado na igualdade e na justiça social. A luta do Assentamento Marrecas serviu como inspiração para as demais áreas de assentamento levarem adiante a conquista de outras escolas em outras áreas similares no Piauí.

4.2.2 Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas, no Assentamento Josué de Castro

A Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas localiza-se no Assentamento Josué de Castro, no município de Buriti dos Lopes, no Território de Desenvolvimento da Planície Litorânea, que é composto por 11 municípios, localizados na macrorregião do Litoral, ao norte do estado do Piauí, com economia relacionada principalmente à “[...] pesca artesanal, pecuária de leite, turismo, artesanato, agricultura familiar, cerâmica” (PLANAP, 2006, p. 21; CEPRO, 2018. p. 28). O município de Buriti dos Lopes, segundo o IBGE (2022), tem área territorial de 690,540 km e população residente de 19.654 pessoas, contando com densidade geográfica de 28,46 hab./km². No item *trabalho e renda* da população, “[...] em 2021, o salário médio mensal era de 1,8 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 8,06%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 89 de 224 e 70 de 224, respectivamente”.

Conforme visto anteriormente, o município de Buriti dos Lopes, no ano de 2020, apresentava 9 escolas urbanas, 19 escolas rurais, total de 28 escolas de educação básica entre ensinos fundamental e médio. Desses 19 escolas na zona rural, apenas uma escola é de ensino médio no campo, a Escola Pedro Mariano de Freitas, no Assentamento Josué de Castro, a 40 km da sede do município. Em Buriti dos Lopes apresentava um número de 2.315 matrículas na zona rural, e na zona urbana, 2.499, com um total de matrículas (campo e cidade) de 5.814 estudantes. Em comparação com o número de escolas o campo, tem o dobro, mas o número de matrículas equipara o da zona urbana.

De acordo com portal das cidades⁶¹, sobre os dados educacionais do IBGE 2021, havia 21 escolas sob responsabilidade do Município de Buriti dos Lopes, com 3.279 matrículas no ensino fundamental. Nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, no ano de 2021, o Município alcançou a nota de 5,2 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

⁶¹ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Buriti dos Lopes**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos-lopes/panorama>. Acesso em: 12 dez. 2023.

(IDEB), e nos anos finais do ensino fundamental, a nota do IDEB de 2021 foi 5,3. Nas escolas de responsabilidade da rede estadual, o município de Buriti dos Lopes apresentava um número de 4 estabelecimentos de ensino médio, volume bem menor em relação ao ensino fundamental, com apenas 877 matrículas. Em relação aos docentes, 60 docentes da rede estadual e 206 da rede municipal. Ainda segundo o *site*, sobre os dados educacionais “[...] na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 66 e 17 de 224. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 3.296 e 1.045 de 5.570”.

A Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas está situada na região norte do estado do Piauí, e teve a sua construção iniciada no ano de 2005, e legalizada a ofertar o ensino regular em 2008, pela Portaria SEDUC/PI/GSM N.º 052/2008, de 29 de janeiro do mesmo ano. Uma escola da rede pública de ensino vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí, localizada no centro da comunidade do Assentamento Josué de Castro, aproximadamente 50 km da sede do município de Buriti dos Lopes, distante aproximadamente 70 km da 1ª Geografia Regional de Educação e aproximadamente 300 km da capital, Teresina, lugar em que se situa a sede de gestão da rede estadual de ensino.

A escola no Assentamento Josué de Castro foi nomeada, de forma coletiva, Pedro Mariano de Freitas, em homenagem a um homem simples, do campo, dedicado ao trabalho com a terra; por meio do cultivo de diversas culturas voltadas à alimentação de sua família: tudo para manter a sua subsistência alimentar, do cultivo da maniva (macaxeira), feijão, milho e melancia. Gostava de fazer experiências, tentou até o cultivo de algodão,. Não tinha muito apreço com o cultivo de arroz nas vazantes do rio Parnaíba, hoje um dos principais produtos alimentícios e de geração de renda dos assentados e assentadas. Pedro Mariano de Freitas, além do profundo amor pelo cultivo da terra, tinha imenso conhecimento sobre pescaria praticada no rio Parnaíba, que atravessa as terras do Assentamento Josué de Castro. De forma simples, esse homem do campo criou 12 filhos, mas nunca teve a oportunidade de estudar pelas dificuldades de garantir a subsistência da família no trabalho de roça, sem nenhum apoio tecnológico.

Apesar de não ter tido a oportunidade de acesso à escolarização, Pedro Mariano de Freitas tinha como um dos seus sonhos ver seus filhos irem à escola, na própria comunidade, perto de casa. Maria, sua neta, atualmente formada em Pedagogia, tornou o sonho de seu Pedro uma realidade visível, que expressa esse sentimento da esperança alcançada, e o testemunho de que nada é impossível quando se decide lutar para tornar sonhos realidade.

A comunidade escolheu o seu nome para ser patrono da escola do campo, compreendendo que a educação no/do campo vai para além das salas de aula, pois os sonhos

não morrem, em meio a natureza onde se mistura sonho com a poeira do chão e do suor do rosto na luta concreta, até tornar possível o sonho que não se sonhou só. A homenagem também expressa o reconhecimento da importância de Pedro Mariano na construção histórica do Assentamento Josué de Castro, o jeito de cultivar a terra, tanto pela ação concreta, através do trabalho, como pelo exemplo para as novas gerações

Pedro Mariano de Freitas também se destacou pelo modo como acolhia com muito amor as pessoas em seu barraco em tempos de acampamento, sempre estava com as portas abertas para receber os amigos e os companheiros para compartilhar bons causos da labuta e do movimento da vida na produção da existência de sua família e da comunidade. Seu gesto de solidariedade oferecia a melhor comida, tudo muito simples e elementar, desde os tempos de peão do “antigo proprietário”, sempre havia em sua casa boa recepção, as pessoas que o visitavam se sentiam em casa com seu gesto de solidariedade e companheirismo.

A escola oferece, desde 2008, os três anos do ensino médio na modalidade regular, à noite, e a Educação de Jovens e Adultos. Segundo o PPP da Escola Pedro Mariano de Freitas (Buriti dos Lopes, 2022, p. 4)

Procuramos oferecer um ensino de qualidades e guindo as Diretrizes Curriculares Nacionais e estaduais, com medidas que definem os pressupostos e as finalidades educativas. Na verdade, o Projeto Político Pedagógico foi planejado e delimitado com ações plenamente identificáveis, para se atingir os objetivos preestabelecidos, sendo a projeção do desejo de criatividade, qualidade e integração das pessoas com suas experiências dispostos para uma grande realização.

No mapa a seguir, pode-se observar a localização do município de Buriti dos Lopes⁶², na região norte do Piauí.

⁶²IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Buriti dos Lopes**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos-lopes/panorama>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Figura 2 – Mapa do Piauí com de localização do município de Buriti dos Lopes-PI



Fonte: IBGE (2022).

A U. E. Pedro Mariano de Freitas atende a alunos do Assentamento Josué de Castro e de várias comunidades circunvizinhas, tais como Iracema, Vale do Iracema, e de comunidades tradicionais rurais e ribeirinhas: Salgado, Olho d'Água, Nova Morada, Coroa de São Remígio e Passagem das Canoas. No estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, identificou-se a preocupação, assim como no PPP da Unidade Escolar Paulo Freire, com a história da comunidade, que é da luta pela terra e pela conquista do Assentamento como referência na formação da memória coletiva dos trabalhadores, até a conquista do Assentamento Josué de Castro.

A história que antecede os sujeitos sociais Sem Terra, que, no ano de 2003, decidiram ocupar a fazenda Tinguis, fala sobre a construção da identidade social de luta dos camponeses. O documento traz referência das lutas e revoltas populares que antecederam a ocupação organizada pelo MST, uma das mais conhecidas de nosso país, a “Balaiada⁶³”, que foi um motim tipicamente popular que adquiriu o apelido pelo fato de seu principal líder ser um trabalhador que confeccionava cestos e tinha o apelido de “balaio”.

Esse destaque relaciona a escola e o Assentamento às lutas pela reforma agrária, considerando que Buriti dos Lopes, assim como os demais municípios brasileiros, integra a problemática da questão agrária, como se pode observar nos dados sobre a sua estrutura fundiária: no

⁶³ Artigo elaborado Bilha, apresentado no PPP da Pedro Mariano de Freitas.

ano de 2006, existiam 1.265 estabelecimentos com menos de 10 hectares e 11 com 500 hectares ou mais, porém, respectivamente, esses ocupavam as seguintes áreas: 1.537 ha e 9.874 ha⁶⁴. A área registrada do Assentamento Josué de Castro é de 1.422 hectares. O PPP informa também que o território é usado de forma coletiva pelos assentados, pois a terra ainda não foi dividida em lotes menores para cada família. O mesmo acontece com os Assentamentos Marrecas e 17 de abril, nos quais, passadas mais de três décadas e quase duas décadas, respectivamente, ainda não foram subdivididas em lotes familiares como é de praxe em outros territórios de assentamento da reforma agrária realizados pelo INCRA. A ocupação do Assentamento Josué de Castro foi realizada no dia 26 de maio de 2002, com 45 famílias ocupantes da fazenda Tinguis. Com o passar do tempo, foram se somando novas famílias devido ao tamanho da terra, e, em 2023, o Assentamento já soma 95 famílias residentes.

Imagen 12 – Agrovila do Assentamento Josué de Castro, no município de Buriti dos Lopes



Fonte: Gildazio (2012).

Na fotografia acima, vê-se que as áreas de circulação no local em que se situam as residências foram calçadas pela Prefeitura Municipal de Buriti dos Lopes e que as casas foram construídas de forma organizada, formando uma agrovila. Esse tipo de disposição das moradias na região Nordeste é característica nos assentamentos da reforma agrária organizados pelo MST e constituídos pelo INCRA, favorecendo o acesso das famílias às políticas públicas de moradia,

⁶⁵ CEPRO-PI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais e Planejamento Participativo. Buriti dos Lopes. Teresina: CEPRO. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201106/CEPRO21_5015e846a9.pdf. Acesso em 6 dez. 2023.

escola, água, energia elétrica e outras benfeitorias sociais em espaços de compartilhamentos.

No Assentamento, a base de produção é a agricultura familiar, fonte principal de renda e produção da existência das famílias. O produto de destaque é o arroz, produzido de três formas: com *irrigação*, por *inundação* e em *marastes*; além do cultivo de milho, feijão e mandioca nas roças, em período de 12 sequeiros, e algumas famílias também criam gado e cultivam hortaliças. A comunidade, até o ano de 2022, ainda não dispunha de espaços apropriados para o desenvolvimento de suas atividades culturais, como clubes, igrejas, praças, quadra de esportes. Mas essa realidade mudou, a partir daquele ano, com a construção da praça e de uma quadra aberta no centro da comunidade do Assentamento.

Além disso, no ano de 2023 houve a reforma e ampliação da Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas, com duas novas salas de aula, salas de professores, novos banheiros (masculino e feminino) e um laboratório de informática, sala de direção, coordenação e secretaria, uma cozinha e uma pequena despensa, e, até o término desta pesquisa, a reforma e ampliação não tinham sido concluídas. Nesse período, também conquistou um poço tubular para a escola, porém, em conversa com os gestores e moradores locais, fui informado que o PH da água não serve para consumo humano devido ao alto teor de salinidade.

A escola Pedro Mariano de Freitas, desde sua fundação, em 2008, oferece Ensino Médio noturno, apresentando número bem significativo de alunos em todos os anos seguidos, mas, em 2022, esse volume aumentou consideravelmente: 1º ano A = 26 alunos/as; 1º ano B = 24 alunos/as; 2º ano A = 33 alunos/as; 2º ano B = 23. O 3º ano tem apenas uma turma de 37 alunos/as. Uma das características de oferta, segundo os gestores, para o ensino noturno, é a forte presença de jovens que ajudam seus pais no trabalho de roça, nas vazantes e nos roçados. A escola atende por ano de 143 a 170 estudantes vindo de comunidades campesinas. Segundo o PPP da Escola Pedro Mariano de Freitas, “[...] como escola do campo, buscamos valorizar o conhecimento empírico existente nas comunidades, servindo como alicerce para o repasse do conhecimento em sala de aula” (Buriti dos Lopes, 2022, p. 8).

de Castro, município de Buriti dos Lopes-PI



Fonte: Arquivo pessoal de Adilson de Apiaim (2019).

Para suprir a necessidade de salas de aula nos últimos anos, de modo provisório, foi solicitado o uso do Centro de Educação Infantil e Fundamental Padre Oney Braga de Sousa, situado no mesmo Assentamento, ao lado da Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas. O município de Buriti dos Lopes, através da Secretaria Municipal de Educação, cedeu três salas de aula. No período de 2008 a 2022, as aulas aconteciam em duas salas no próprio prédio da escola Pedro Mariano de Freitas, as demais salas de aula, do terceiro ano médio e as turmas de EJA, anos finais do ensino fundamental, eram realizadas de forma improvisada em casa de família e no saguão da escola.

O gestor escolar do referido colégio destaca que a luta pela escola não foi fácil, durante esses 15 anos de existência da instituição, mas que, com a participação da comunidade e do setor de educação do MST, as reivindicações por melhoria da estrutura física foram apresentadas ao Estado. Informou também que parte dessas dificuldades é trabalhada com os alunos, pais e responsáveis, no intuito de a comunidade também assumir as responsabilidades de ajudar a escola a conquistar os seus direitos à educação de qualidade.

A participação se dá em assembleias e reuniões que envolvem o conselho escolar, a equipe de gestão e coordenação política e pedagógica, o quadro docente, em que todos os anos elaboram uma caixa de recomendações de alunos, professores e comunidade para propor melhorias na escola. A caixa é colocada no pátio da unidade escolar, onde os alunos e demais participantes da comunidade têm a liberdade de fazer recomendações e críticas sobre os andamentos dos processos de ensino e aprendizados e as condições estruturais da escola, gestão e outros. Isso foi possível constatar em uma síntese realizada pela coordenação e gestão da unidade escolar Pedro Mariano de Freitas, em seu Projeto Político Pedagógico, no ano de 2022, destacando pontos sobre a realidade das condições:

Atraso dos ônibus, perde-se um horário; Cadeiras pequenas fica

desconfortável; Melhorar a merenda muitas vezes saímos de casa sem jantar; Melhorar e aumentar a estrutura física da escola (salas, banheiros, quadra de esportes); Ventilador às vezes não funciona; Água nem sempre é boa; Alunos colaborar com professores, menos conversa; Mais tempo para o recreio; Escola organizar eventos benéficos gincana; Faltam livros didáticos; Organizar uma biblioteca diversificada; Fazer aulas palestras sobre: racismo, diversidade sexual, gênero; Fazer projetos culturais, teatro música; Arrumar as estradas (Esburacadas); Wi-fi livre; Não gosto da viagem do ônibus, vou e volto em pé; Fazer sábados letivos para repor aulas; Creme de galinha no lanche; Um banheiro para adultos (Creche); Ventilação ruim; Disponibilizar um computador para alunos fazer slides; No recreio, chegamos lá tem fila nem dá tempo de merendar direito; Banheiro precisa de reforma; Gostamos de matemática poderia ter mais aulas; Merenda arroz com frango, calabresa; Formular regras pedir permissão para ir beber água e banheiro; Mudar o cardápio da escola; Muitos livros às vezes nos confunde poderia ser só um por disciplina; Provas poderia ser se para do por professor; Menos conversa na sala (falatório); Ter mais aulas de história; Falta de professores (Buriti dos Lopes, 2022, p.13-14).

Percebe-se que as numerosas dificuldades relatadas pelos alunos e pela comunidade escolar, como os problemas de transporte escolar, superlotados, com mais de 70 alunos em um ônibus com 32 lugares, em que a sua maioria viaja em pé, de forma desconfortável, constatado na fotografia em observação *in loco* por este pesquisador.

Imagen 14 – Ônibus de 32 lugares transportando mais de 70 alunos na Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Outro descontentamento é com as cadeiras da educação infantil que o público do ensino médio faz uso nos últimos dois anos, além das péssimas condições de estrutura física das salas de aulas no saguão da escola, da falta de espaços para arte, cultura e lazer, materiais didáticos e paradidáticos e internet livre para os estudantes realizarem pesquisa. As famílias do Assentamento são provenientes da antiga fazenda de localidade próxima e da sede do município, sendo que a maioria dessas famílias já vivia da prática agrícola, especialmente do cultivo de arroz. Porém, as roças e vazantes são trabalhadas individualmente, de forma rude e elementar, com poucos equipamentos. A organicidade da comunidade é promovida pela Associação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Assentamento Josué de Castro e as decisões são encaminhadas através de assembleias (ATRAJOC), conforme informação fornecida pela equipe gestora da escola.

Pela observação do autor, *in loco*, sobre a estrutura física do Assentamento, existem as dependências da casa-sede, que funciona como espaço de reuniões, assembleias e também para hospedagem de visitantes; existem também dois barracões que são utilizados para armazenamento da produção e onde funciona também uma “peladeira” de arroz. Do lado dos barracões, há uma área plana de aproximadamente 15m (quinze metros de largura) 30m (trinta metros de comprimento); essas áreas são revestidas com pedras e usadas tanto para a secagem dos grãos de arroz, como para a realização de eventos sociais comunitários de comemorações da comunidade.

Quanto ao nível de escolaridade dos assentados, percebe-se que poucas pessoas concluíram o ensino médio, enquanto a maioria não concluiu sequer o Ensino Fundamental de 1^a a 4^a série, porém, pela informação da equipe gestora, nesses 14 anos de existência da Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas, o analfabetismo está quase superado, afirmando que, em breve, levantarão a bandeira de assentamento livre do analfabetismo. Uma das dificuldades de estudar antes da conquista da escola Pedro Mariano de Freitas era o deslocamento dos estudantes, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, até a comunidade Coroa de São Remígio, passando por dificuldades e perigos decorrentes da falta de estradas e longas distâncias.

Observou-se que, depois de 23 anos de assentamento, a comunidade ainda não dispõe de serviço básicos de saneamento, posto de saúde, entre outros serviços sociais e políticas públicas indispensáveis à existência e sobrevivência dignas na terra. Até o ano de 2023, a comunidade ainda não havia tido acesso aos recursos básicos de assistência à política de desenvolvimento produtivo de assentados, a exemplo do PRONAF-A, e o Auxílio Fomento, o que torna difícil a melhoria das condições de renda familiar e produção da subsistência.

O atendimento médico é realizado quinzenalmente, com a visita de um clínico geral que atende aos assentados nas dependências da Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas. Outra dificuldade enfrentada pela comunidade é o acesso aos meios de transporte público ou privado que não existem para os assentados se deslocarem até a sede do município, essa dificuldade é também enfrentada pelos professores, que precisam se deslocar da cidade até a escola, o que dificulta a contratação dos professores para atuarem na escola, pois, além de não haver transporte, o Estado não dispõe de uma política que viabilize o uso de meios próprios de transporte individual.

Muitos professores reclamam do baixo custo salarial, tendo que arcar com os deslocamentos até a escola. Essa dificuldade repercute no processo de ensino-aprendizagem, pois provoca a falta dos professores, diante disso, observou-se a solidariedade no uso de transportes e na divisão das despesas de combustível e reparos de problemas causados pelas péssimas condições das estradas.

Anualmente, a escola realiza a marcha da entrada do assentamento, que fica a uns 4 km da sede, até as dependências da Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas, com atividades culturais, religiosas, místicas que resgatam a história do assentamento, construídas coletivamente em forma de comemoração pela passagem e marca da memória histórica da conquista do assentamento. Trata-se de uma grande festa, realizada no dia 26 de maio (dia em que aconteceu a ocupação). Também anualmente são realizados os jogos de futebol entre os times locais e os dos assentamentos vizinhos, um momento que envolve todas as famílias, de modo especial a juventude das comunidades, momentos de interação diversão e competitividades. Outras duas atividades culturais tradicionais são as festas juninas organizadas pela Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas com a participação e apresentação de grupos de diversas comunidades e assentamentos.

E, por fim, segundo os gestores da escola e a observação *in loco*, confirma-se que a gestão já começou a construir uma horta no interior da escola. Essa atividade produtiva, nos anos anteriores a 2023, não era movimentada devido aos problemas de falta de água até para suprir as necessidades básicas da própria comunidade escolar. Muitas vezes, durante o ano letivo, as aulas eram suspensas devido à falta d'água, mas com o poço tubular recentemente inaugurado no início de 2023, em que a água é imprópria para o consumo humano, esta será usada para a construção e ampliação de uma horta que ajudará na melhoria no consumo de alimentos mais saudáveis, sem agrotóxicos na alimentação escolar.

4.2.3 Unidade Escolar Lucas Meireles no Assentamento 17 de Abril

Uma terceira escola do campo nesta pesquisa é a *Unidade Escolar Lucas Meireles*, localizada no Assentamento 17 de Abril, no município de Teresina, no Território de Desenvolvimento Entre Rios, integrante da macrorregião Meio Norte; trata-se do território que agrupa a maior quantidade de municípios – 31 prefeituras. O comércio e os serviços estão entre as atividades econômicas predominantes, principalmente nos setores da saúde e educação. Segundo dados do IBGE⁶⁵, no último censo de 2021, sobre a capital do estado do Piauí, Teresina tem população de 866.300 habitantes, com média de rendimento mensal dos trabalhadores formais de 2,6 salários mínimos e 38,6% da população tem rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo por pessoa. A densidade demográfica, de acordo com o censo, é de 622,66 habitantes por quilômetro quadrado.

Contabilizou 107.509 (cento e sete mil quinhentos e nove) matrículas no ensino fundamental, de acordo com os dados do Censo de 2022, sendo que a rede estadual é responsável por 36.974 matrículas no ensino médio. A nota do IDEB de Teresina, nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública, em 2021, foi de 6,2. Já nos anos finais do ensino fundamental a nota foi de 5,4. A rede municipal de ensino de Teresina, de acordo com a mesma fonte, tem 5.268 docentes lotados no ensino fundamental, e, na rede estadual de ensino médio, possuía 2.907 docentes lotados em 2021. O número de estabelecimentos da rede de ensino no município era de 387 unidades escolares, e o Estado, responsável por 177 estabelecimentos, ofertando os três anos finais da educação básica de nível médio. Parte dessas escolas também ofertava Educação de Jovens e Adultos nas modalidades de ensinos Fundamental e Médio.

A 18º Gerência Regional de Educação é responsável pela jurisdição de 19 municípios do interior da região denominada Grande Teresina, acompanhando e orientando a gestão dos processos educacionais de 52 Unidades Escolares de Nível Médio, no entorno da capital e no contexto do território de desenvolvimento Entre Rios.

Conforme o mapa a seguir, em fotografia retirada na sede da 18ª GRE, constata-se os 19 municípios e as 52 escolas jurisdicionadas por essa Gerência, sendo que a unidade Escolar Lucas Meireles está localizada a 25 km da sede, pertencente ao território do município de Teresina, distante aproximadamente 9 km da divisa do município de Demerval Lobão, mas, mesmo assim, a escola está sendo supervisionada e é registrada no censo escolar do INEP como

⁶⁵ IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Teresina**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 19 out. 2023.

pertencente ao município de Demerval Lobão. Por essa questão de jurisdição da escola, a comunidade já perdeu várias ações de fomento em políticas públicas de investimentos de infraestrutura e outros, pois a escola está registrada no território de Teresina, mas a documentação de registro realizada pela Secretaria de Educação está como se fosse do município de Demerval Lobão, conforme imagem a seguir.

A escola já perdeu oportunidades de apoio de financiamento a projetos, como uma quadra poliesportiva, projetos de investimento na cultura e a própria matrícula de alunos, que vem diminuindo, por abranger o município de Teresina e as comunidades serem atendidas pela escola como se fossem residentes em Demerval Lobão. Por exemplo, os alunos são residentes do município de Teresina, mas quando recebem o registro de certificação do terceiro ano emitido pela Unidade Escolar Lucas Meireles, o registro dessa certificação é do município de Demerval Lobão. Essa situação traz alguns impasses para pais e comunidade na hora de oferta da matrícula.

O fato de ter a supervisão a cargo do município de Demerval Lobão deixa a escola sem algumas políticas, como a de vale transporte, por exemplo, que é destinada a profissionais que trabalham nas escolas do interior da capital. No momento da certificação dos alunos, também há problema, pois os estudantes são residentes em áreas de assentamento (Oito de Março e 17 de Abril) e demais comunidades tradicionais localizadas no interior do município de Teresina, e as famílias requerem a certificação para ser emitida pelo município de Teresina, porém essa situação ainda se encontra sem solução, apesar de escola já haver emitido várias solicitações, nos últimos sete anos, por meio de ofício, pedindo a mudança de jurisdição do município de Demerval Lobão para Teresina, bem como a mudança de GRE. Esse problema ocasionou o decréscimo de matrículas nos últimos quatro anos.

Imagen 15 – Área de atuação da 18ª Gerência Regional de Educação



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023). Foto retirada do cartaz exposto na recepção da Gerência Regional de Educação (18ª GRE).

Nos 19 municípios que integram a Gerência, existem apenas duas unidades escolares de nível médio no campo, em áreas de assentamento da reforma agrária, uma dessas é a Unidade Escolar Lucas Meireles, objeto desta pesquisa, como se pode ver do mapa acima (quarto retângulo da coluna à esquerda). A outra Unidade Escolar localizada no campo em áreas de assentamento é a Luís Fernando Borges do Nascimento, situada no Assentamento José Constâncio, no interior do município de Palmeirais como se pode ver no sexto retângulo ao lado esquerdo do mapa abaixo, que funcionou de 2008 a 2015 em condições muito insalubres, em um barracão coberto de palha, paredes de pau-a-pique e chão batido, construído em mutirão pela própria comunidade, com três salas de aula, uma de nível médio e duas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A cobertura de palha e o chão batido denotam realidade comum no Piauí, mesmo nas proximidades da capital.

Imagen 16 – Unidade Escolar Luís Fernando Borges do Nascimento, Assentamento José Cons-tâncio (Palmeira-PI) – 18^a GRE



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2015).

A Unidade Escolar Lucas Meireles foi construída no ano de 2007 e inaugurada no ano de 2008; é uma escola pública do campo da rede estadual de ensino, que oferta o ensino médio regular e a Educação de Jovens e Adultos: a IV etapa (6º e 7º ano fundamental); a V etapa (8º e 9º ano do ensino fundamental); a VI etapa, correspondendo ao 1º e 2º ano do ensino médio; e a VII etapa, ao 3º ano do ensino médio.

Imagen 17 – Vista frontal da frente da Unidade Escolar Lucas Meireles no Assentamento 17 de Abril – Teresina



Fonte: Arquivo pessoal – Adilson de Apiaim (2013).

A escola está localizada no Assentamento 17 de Abril, distante 9 km do centro do Povoado Chapadinha Sul, e a 3 km e 800 metros da entrada da BR 316, que dá acesso ao km 21. Como se pode observar na imagem abaixo, o centro do Assentamento 17 de Abril é a Unidade

Escolar Lucas Meireles. A comunidade está organizada em quatro ruas, cada uma com 20 moradias, sendo 10 famílias em cada lado das ruas e um total de 80 famílias residentes cadastradas no projeto de reforma agrária do INCRA/PI. A comunidade também conta com dois poços tubulares, que abastecem as 80 famílias, sendo um poço distribuído para cada rua, contemplando 40 famílias cada um. Um dos poços é subsidiado pela Secretaria de Agricultura Familiar do estado do Piauí e o outro é mantido pela própria comunidade, por meio de contribuição igualitária de cada assentado/a residente no Assentamento, garantindo o custeio dos talões de energia.

Imagen 18 – Vista aérea do Assentamento 17 de Abril e da Unidade Escolar Lucas Meireles, Teresina-PI



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2018).

A escola funciona nos turnos tarde e noite, atendendo a aproximadamente 150 estudantes, vindos de 11 pequenas comunidades da região Chapadinha Sul. Conforme destaque no *site* da SEDUC, no ano de 2013⁶⁶,

De acordo com a diretora, desde o ano de 2008 a comunidade busca melhores condições de ensino. "Quando a escola começou a funcionar eram apenas duas salas de aula, o espaço era insuficiente, então foi feito um barracão para aumentar o local, mas as condições eram precárias. Só em 2010 foram construídas mais duas salas de aula, e a procura duplicou. Os moradores então solicitaram a construção de mais salas de aula e no ano passado foram construídas mais duas salas, mas o nosso sonho não acabou, ainda queremos mais", afirma Lucilene.

⁶⁶ PIAUÍ (2013). Nessa reportagem, vê-se que a escola, depois de realizar algumas mobilizações, conquistou duas salas de aula em 2012, mas ainda não era suficiente ao atendimento. Dá destaque também ao ingresso de egressos da escola na universidade.

Pela observação *in loco*, pequena parte dos/as alunos/as são moradores/as da própria comunidade do Assentamento 17 de Abril, bem como do Assentamento Oito de Março; são pequenos agricultores assentados da reforma agrária, moradores de comunidades circunvizinhas (Chapadinha Sul I e II, Serafim, Cebola, Junco, Nossa Senhora de Fátima, Arrocha o Nó, Cipó Enrola, Parque Fronteiras). Esses estudantes geralmente são empregados sem carteira de trabalho assinada, prestadores de serviços temporários nas chácaras e sítios da região, às vezes vivendo na condição de agregados, prestando serviços a empresas de pequeno porte, e outros.

A Unidade Escolar Lucas Meireles é a única escola que oferta o Ensino Médio e EJA na região, em um raio de 32 km de distância, que compreende os municípios de Demerval Lobão e Teresina. Na região na comunidade Chapadinha também há oferta e atendimento à educação escolar nas séries iniciais e finais do ensino fundamental (Escola Municipal Manoel Nogueira Lima), porém o Assentamento 17 de Abril tem reivindicado, desde a sua fundação e a da escola Lucas Meireles, a oferta da educação infantil em suas dependências no turno manhã, reivindicação que se justifica devido à longa distância de 9km que as crianças percorrem para chegar no Centro de Educação Infantil na comunidade Chapadinha Sul.

A Unidade Escolar Lucas Meireles, em 2023, contava com 13 docentes, uma diretora, um coordenador pedagógico, uma secretária, dois vigias, duas zeladoras e uma merendeira, no total, oito funcionários ligados diretamente à estrutura administrativa, de gestão e de manutenção/conservação do espaço. Todos esses servidores são indicados e selecionados pela própria comunidade, e contratadas pelo Estado, com apoio e acompanhamento do setor de educação e direção do MST/PI. A estrutura física da escola é composta por uma sala usada como biblioteca e multimeios, seis salas de aula, uma sala de direção, sendo que uma das salas de aula foi dividida em três partes, uma sendo específica para a secretaria da escola, outra de coordenação pedagógica e uma terceira sala de professores, estas últimas adaptadas no final de 2022.

Ainda nas dependências, a escola possui um pátio, quatro banheiros, dos quais dois são adaptados para pessoas com deficiência, e uma cantina com despensa. Todas as salas de aula, o setor administrativo e sala de professores estão em processo de climatização, com aparelhos de ar-condicionado já instalados. Conta também com um pequeno pátio, em que acontecem as reuniões e as assembleias mais ampliadas da comunidade escolar, atividades de seminários, educação física e ações lúdicas promovidas na escola.

O período anterior à reforma e ampliação, iniciada em 2022, foi marcado por muitas lutas e dificuldades, pois, por vários anos, a escola funcionou em dependências com teto, paredes e divisórias feitas com palhas de coco-babaçu, construída pela própria comunidade do

Assentamento por meio de mutirão. A estrutura elétrica era também improvisada e o espaço do saguão da escola também se transformava em uma sala de aula. Nesse processo, a comunidade escolar realizou duas ocupações da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/PI), uma no ano de 2012 e outra em 2014.

Imagen 19 – Primeiras instalações da U. E. Lucas Meireles no Assentamento 17 de Abril - 2008 a 2012



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2011).

Imagen 20 – Primeiras instalações da U. E. Lucas Meireles - sala de aula da EJA ano de 2011



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2011).

Uma aluna do 2º ano do Ensino Médio, que estudou os três anos finais da educação básica nessas condições, tendo concluído seus estudos nesta unidade de ensino, no ano de 2011, assim expressou sobre as dificuldades de estrutura da escola, mostradas nas fotografias anteriores, em forma de literatura de cordel – “O Barracão”:

Pra ficarmos felizes de coração / Precisamos sair do barracão / Lá aparece cobra, até escorpião / No fim da tarde vem agonia do imenso calorão / Desse jeito não tem condição de gerar educação / Permanecendo nesse barracão... / O clima lá não é bom não / Quando chove e vem aquele temporão / Nós corremos pro saguão / Estamos realmente sem proteção / Quando não é a chuva é aquele solzão / Eu, você! Precisamos de atenção / Chega de mensalão / Queremos é proteção / Sabemos que a escola é nosso império / Nossa casa, nosso chão / É o pão que alimenta, o mais simples cidadão / De lá se tira uma honrada profissão / Mas, não dá pra esperar por eleição / Por favor, é urgente, tirem nós do barracão!!!

Essas condições apresentadas e vivenciadas por vários alunos, durante anos, no decorrer do ensino médio, eram agravadas nos períodos de chuva, e de sol, sob o calor intenso, e vale salientar que a maioria das escolas de Assentamento continuam enfrentando tais dificuldades. A construção da Unidade Escolar Lucas Meireles é uma das conquistas efetivadas depois de várias ações coletivas da comunidade local em parceria com o MST, em especial com o setor de educação, integrando a luta pela reforma agrária a partir da desapropriação do latifúndio, em 2004, para a construção do Assentamento 17 de Abril. No município de Teresina, a situação da concentração fundiária não é diferente de outras cidades do país: no ano de 2006 existiam 5.576 estabelecimentos com área equivalente a 5.809 hectares e 60 estabelecimentos com área de 100 a menos de 500 hectares, respectivamente ocupando áreas de 5.809 e 10.760 hectares⁶⁷.

Três anos depois de assegurada a terra, o Assentamento conquistou a Unidade Escolar Lucas Meireles, que é uma das nove escolas de assentamentos conquistadas após a Marcha Nacional de 2005, realizada de Goiânia a Brasília, na luta pela política de reforma agrária, um percurso de mais de 200 km com mais de 15 mil militantes representantes dos assentados e acampados de diversos estados da federação. Assim, fica evidente que a escola é um resultado de continuidade de reivindicações posteriores à conquista da terra, fruto das lutas sociais que vêm sendo realizadas pelos Movimentos Sociais do Campo, sobretudo o MST, no intuito de garantir que o Governo Federal e do Piauí atendam ao direito à Educação do Campo para os povos assentados de todo o interior do estado.

⁶⁷ CEPRO-PI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais e Planejamento Participativo. Buriti dos Lopes. Teresina: CEPRO. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201106/CEPRO21_5015e846a9.pdf. Acesso em 6 dez. 2023.

O nome da escola Lucas Meireles Alves é uma homenagem a uma criança do Assentamento 17 de abril, que, além das lutas travadas pelo direito à terra, à moradia, vivenciou uma batalha contra a paralisia cerebral. O menino Lucas morou na comunidade até os oito anos de idade, filho de uma aluna egressa, que cursou, na escola, o ensino fundamental, EJA, e o ensino médio, e que, no período de realização desta dissertação, trabalhava como funcionária no preparo do alimento escolar para os alunos da escola. No final de 2022, a escola foi contemplada com um poço tubular, equipado com uma caixa de cinco mil litros de água, já instalados e em funcionamento, a estrutura supre todas as necessidades da escola, e, para o ano de 2024, está projetada a construção de uma horta de verduras e plantas medicinais no seu interior.

No ano de 2023, encontrava-se em fase final de construção a quadra poliesportiva, com vestiários masculino e feminino, dois banheiros de acessibilidade e uma despensa para almoxarifado. Com a obra de ampliação, está sendo assegurada a estrutura física que pode ser considerada ampla e de qualidade, com seis salas de aulas climatizadas, uma biblioteca bem organizada com acervo considerável de livros paradidáticos. Essa biblioteca foi construída pela própria escola, a partir de campanhas de doações de livros encampadas pela escola e a militância do setor de educação do MST, em parcerias com a editora Expressão Popular e os centros educacionais de Teresina, em respostas a solicitações em ofícios.

Na escola, também há uma rede de internet com a “*velocidade de 15 megabyte*”, porém há dúvidas que essa seja a real velocidade, pois não supre a necessidade básica da escola para realização dos procedimentos de produção de dados e informação de acesso às plataformas que integram o processo de gestão escolar e do ensino e ações demandadas pela SEDUC. Essa situação impõe dificuldades para os gestores lidarem com as demandas administrativas, como confirmação das aulas, realização de transferências, ajustes no Educa Censo, enviar algum documento para a GRE e a SEDUC, ou até mesmo baixar as avaliações e os testes permanentes que a rede de ensino aplica aos estudantes.

Como se pode observar, a situação da U. E. Lucas Meireles, no tocante à estrutura, é diferenciada se comparada a outras escolas, porém há outras dimensões que tornam as realidades comuns, como os processos e rotinas cotidianas a serem enfrentados, relacionados à promoção da Educação do Campo, como construção integrante de outro projeto de escola e de sociedade. Nesse horizonte, a reforma agrária é fundamental, assim como as lutas organizadas, pois, no caso dos assentamentos, a dificuldades de acesso a uma escola de qualidade está intimamente relacionada a outros problemas cruciais, como de transporte e de mobilidade, de produzir alimentos na terra que foi conquistada pelos assentados/as e de acesso aos créditos e à

assistência técnica. O Assentamento Josué de Castro, por exemplo, há mais de 21 anos, espera pela divisão dos lotes individuais, o mesmo acontece com o Assentamento 17 de Abril, que luta há 19 anos, e o Marrecas, há 35, na espera da medição da área em lotes para cada família.

Desse modo, é possível afirmar que a luta pela escola envolve não somente a estrutura da escola, mas também a qualidade das políticas no país e, no caso da política educacional, o projeto de escola e de educação que se pretende afirmar, dimensão que será tratada a seguir, considerando a forte presença do setor privado na gestão da política educacional no Piauí e no Brasil.

4.3 A relação público e privado na gestão educacional do Piauí

A qualidade da política educacional implementada ou negada à escola do campo tem relação direta com o contexto histórico-social em que se dá o modo de produção do estado e das políticas públicas, inscritas em planos e programas cada vez mais chancelados pelo setor empresarial, que busca ampliar negócios e lucros, tendo a educação como uma dessas possibilidades. Assim, através de organismos ligados às empresas, incluindo as do setor bancário, sob a designação de apoio técnico-pedagógico, passam a interferir diretamente na política educacional pública do Estado, do planejamento à implementação. Consta na página eletrônica da SE-DUC/PI uma matéria postada em 11/01/2023, intitulada “*Acelera Educação: Encontro de trabalho alinha parceria com fundações nacionais*”, e, no corpo da publicação, está escrito que a “[...] educação do Piauí possui parcerias com as entidades Instituto Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Gesto, Itaú Social, Instituto Natura, Itaú Educação e Trabalho, Sebrae Nacional e Piauí, no intuito de aperfeiçoar o ensino e aprendizagem da rede”⁶⁸. O Instituto Unibanco, por exemplo, é um dos parceiros mais longevos da educação piauiense, que dura mais de 10 anos com forte participação na promoção da gestão e do planejamento da aprendizagem nas escolas da rede estadual de educação.

⁶⁸ Lucas (2023a).

Imagen 21 – Notícia sobre a parceria entre SEDUC/PI e fundações privadas

Acelera Educação: Encontro de trabalho alinha parcerias com fundações nacionais

NOTÍCIAS 11/01/2023 Willame Lucas



Fonte: SEDUC/PI (2023).

Em 16 de fevereiro de 2023, foi noticiada a realização do planejamento pedagógico da SEDUC, reunindo as GReS, destacando, ainda, que “A pauta do encontro deve inserir os novos Gerentes Regionais nas Etapas do Circuito de Gestão, bem como retomar as orientações gerais, considerando as diretrizes, os objetivos estratégicos e os resultados esperados para o conjunto de Regionais e as Escolas”⁶⁹.

Nesse sentido, analisou-se o documento “Marco de Gestão Escolar do Piauí”, datado de março de 2022, disponível nas versões impressa e digital, elaborado na parceria que envolve o Instituto Unibanco, Tomara! Educação e Cultura (rede privada) e a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (setor público); está subdividido em três capítulos, com breve introdução – “orientação para navegar: como usar e ler este documento” (Piauí, 2022, p. 13). No espaço das “boas-vindas”, declara ser um marco sobre “o desejo de avançar em rumo a uma educação de qualidade”, e assim o Marco de Gestão afirma que:

Ele integra as ações da Secretaria da Educação do Estado do Piauí e pretende trazer subsídios para a consolidação de uma política educacional coerente, sustentável no tempo e comprometida com o desenvolvimento de profissionais competentes e engajados com a qualidade da educação e com a aprendizagem dos estudantes. (Piauí, 2022, p. 10).

⁶⁹ Lucas (2023b).

Em seguida, são apresentados cinco objetivos:

[...] criar uma visão compartilhada sobre a gestão escolar; reconhecer e definir o papel da gestão e dos profissionais para a melhoria contínua e progressiva da escola; estabelecer parâmetros de qualidade para a gestão escolar; induzir novas políticas públicas e reorientar as já existentes; fomentar a profissionalização e a qualificação dos integrantes da gestão escolar (Piauí, 2022, p. 10).

Há importante ênfase ao afirmar a construção participativa. Consta que foram considerados na elaboração referenciais nacionais e internacionais e destaca a realização de quatro oficinas com técnicos da SEDUC/PI, roda de conversa com os gestores representantes das gerências regionais e gestores escolares. Na contracapa, constam as logomarcas das instituições envolvidas, conforme imagem a seguir:

Imagen 22 – Capa e contracapa do documento “Marco de Gestão Escolar do Piauí, destacando instituições responsáveis



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Imagen 23 – Fundações privadas com participação direta na produção do marco de gestão das escolas públicas do Piauí



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2023).

Observa-se que estão listadas duas empresas privadas da margem direita para a esquerda (Tomara! Educação & Cultura e o Instituto Unibanco). Essa composição chama a atenção,

considerando que, além do corpo técnico que atua diretamente na SEDUC/PI, há duas universidades públicas, com corpo docente especializado que formam gestores educacionais e escolares no contexto dos seus cursos de Pedagogia e que poderiam ser acionados a contribuir com o processo de organização da gestão na rede pública do Piauí. Na página 16 do documento, consta:

[...] o marco precisa estar conectado tanto com a realidade estadual quanto local, trazendo unidade à rede. Só assim ele pode se transformar em um instrumento que responda às necessidades específicas de cada território e possibilite uma visão coerente e coesa sobre gestão escolar. É fundamental que o marco seja compreendido e incorporado por todos que fazem parte da escola – tanto os que nela trabalham quanto os que dela usufruem – para que construam juntos a escola sonhada (Piauí, 2022, p. 17).

Afirma, ainda, que, embora o “Marco tenha um recorte bem específico na gestão da unidade escolar, ele pressupõe a existência de um sistema coeso que articule a Secretaria, as gerências regionais e as escolas” (Piauí, 2022, p. 17). Como se pode observar, trata-se de uma proposta de largo alcance, projetada para um processo sistêmico, tendo a escola e o gestor escolar como espaço de operacionalização de decisões, projetos, programas e atividades que o integram. Essa perspectiva confirma a afirmação de Oliveira (2002, p. 93), cuja, “[...] primazia é a excelência administrativa aliada aos imperativos da livre concorrência. A racionalidade imposta hoje pelo Estado e as políticas públicas é a racionalidade do capital, portanto das empresas, dos agentes econômicos”.

Portanto, configura-se, para o mercado de trabalho, como orientado por racionalidade de agentes econômicos, imposta ao Estado e às políticas públicas, pois veem na educação pública a oportunidade crucial de produção de mercadoria. Para Marx (2010), que as classes empresariais, detentoras dos meios de produção, concebem o Estado não como resultado do pacto social, nem como aparato institucional que visa legislar e ordenar em função dos interesses coletivos, mas como ordenamento comprometido com interesses das classes dominantes dos proprietários, dos donos dos meios de produção e do capital, e, definitivamente, têm abandonado suas propostas de democracia burguesa. Os espaços de “poder político” do Estado se converteram em lugar das artimanhas do mercado e do capital, sob a roupagem de “sociedade civil”, exercendo a hegemonia privada com arranjos espúrios escondidos em roupagens “democráticas”, e, assim, a ditadura do capital financeiro viabiliza meios de garantir os seus interesses.

Como visto anteriormente, essas empresas de capital privado têm influenciado de forma direta a rede pública estadual de educação do Piauí, desde 2012, “sendo parceiros”

gerenciadores dos processos de orientação, acompanhamento e monitoramento do ensino. Além disso, intenta estabelecer um grupo de gestores com determinado perfil que corresponda aos objetivos pretendidos, como se pode observar na iniciativa denominada Banco de Gestores, que “[...] busca garantir a disponibilidade de pessoas com perfil adequado para assumir a função, evitando a colocação de profissionais sem as habilitações ou as experiências exigidas para o cargo, mesmo numa situação de nomeação de emergência” (Piauí, 2022, p. 21).

Se o conjunto dos profissionais da educação, professores e gestores das escolas, não participa dos processos de decisão e elaboração da arquitetura de funcionamento de seus espaços, apenas recebem comandos e executam, o que se pode dizer sobre o processo educacional em construção? Na Educação do Campo, a gestão escolar se faz na escola, mas também na comunidade, em seus processos de luta e considerando as necessidades históricas impressas, de modo específico, na questão agrária, que produz a necessidade de uma escola contextualizada e em luta para superar a exclusão imposta aos camponeses e ao território em que produz a sua existência material e social.

Pela experiência como educador da escola do campo, posso narrar uma situação que demonstra desvinculação entre necessidades específicas e orientações gerais de processo de gestão promovido pela SEDUC/PI, relacionado à experiência vivenciada na Avaliação Global Integrada (AGI): professores trabalharam durante um tempo com alunos para recompor o ensino de disciplinas, conteúdos e conhecimentos que não foram alcançados satisfatoriamente pelos estudantes, para alcance do patamar exigido pelo plano da Secretaria.

Depois de mais de um mês de recomposição de conhecimentos planejados pelas escolas, as gestões escolares receberam da SEDUC/PI uma prova padrão, com questões objetivas subdivididas em três etapas, para toda a rede estadual de educação, a ser aplicada pela gestão de cada unidade escolar: uma avaliação com as disciplinas de Matemática e Português, outra, de Ciências Humanas e as demais disciplinas de linguagem, e, por fim, a avaliação que comporta a área de conhecimentos sobre Ciências da Natureza.

Isso pode ser constatado no *print* a seguir, da plataforma disponibilizada para a coordenação e a gestão da escola operacionalizar o sistema⁷⁰ do “MobiEduca.me”, ao emitir a prova para a escola executar, o conteúdo da avaliação não apresentava consonância com os conteúdos trabalhados pela escola em sala de aula, com seus respectivos professores e disciplinas, isso apesar de a escola ter realizado um programa interno de trabalhos de recuperação do ano

⁷⁰ MobiEduca.me. Disponível em: <https://professorconectado.mobieduca.me/#/admin/avaliacao>. Acesso em: 15 dez. 2023.

anterior, conforme a realidade específica da escola, em cada série, ano e disciplina, olhando para a realidade do processo de ensino e aprendizagem sob as dificuldades de cada aluno detectada pelos professores.

Imagen 24 – Sobre a matriz da avaliação global integrada (AGI) enviada pela SEDUC para aplicação nas escolas da rede estadual de ensino

The screenshot shows a computer screen displaying the MobiEduca.me platform. The main window is titled 'Avaliação' and contains a grid of evaluation details. The top row of the grid shows two entries for '1º Bimestre' (1st Semester) and '1º Bimestre' (1st Semester). Each entry includes the title '1ª AVALIAÇÃO GLOBAL INTEGRADA(AGI) - VII ETAPA EJA CADerno 05' and '1ª AVALIAÇÃO GLOBAL INTEGRADA(AGI) - VII ETAPA EJA CADerno 02'. Below these titles, there are sections for 'SISTEMA EJA/EET' and 'ODONÔMIA, DOMÍCILIO, FÍSICA, ARTES, EDUCAÇÃO FÍSICA, LÍNGUA ESTRANGEIRA, INGLÊS' and 'ODONÔMIA, HISTÓRIA, FILOSOFIA, SOCIOLOGIA'. Each entry also displays a date range ('Período de Aplicação: 01/03/2023 a 01/06/2023') and a creation date ('Criado em: 27/04/2023'). The bottom row of the grid shows one entry for '1º Bimestre' (1st Semester) titled '1ª AVALIAÇÃO GLOBAL INTEGRADA(AGI) - 1ª SÉRIE' and '1ª AVALIAÇÃO GLOBAL INTEGRADA(AGI) - 1ª SÉRIE'. The left sidebar of the platform includes links for 'PAINEL', 'ACOMPANHAR AULAS', 'PROFESSORES', 'AValiação', 'DISCIPLINAS/HORÁRIO', 'DIÁRIO', 'PLANEJAMENTO LETIVO', 'CONSOLIDADOS', 'LEITURA E ESCRITA', 'FAZ CONEXÃO', and 'SOBRE A VERSÃO'. The top navigation bar shows 'S.E.P. Estado de Minas Gerais' and 'Professor conectado.mobieduca.me/admin/avaliacao'.

Fonte: MobiEduca.me (2023).

Ou seja: a escola trabalhou um tipo de conteúdo olhando para a realidade do alunado, mas, na hora da aplicação da avaliação, a (AGI) mandou uma avaliação completamente diferente dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores/as da escola, a cobrança avaliativa foi de conteúdos que não foram ministrados pelos professores nas suas respectivas disciplinas e séries do corrente ano letivo, o que causou estranheza pelo conjunto da comunidade escolar. Nesse intuito, sem considerar a realidade da escola, a autonomia política e pedagógica de coordenação, gestão e planejamento nos processos de ensino a ser realizada pela própria escola, na hora das avaliações, os professores perceberem que o conteúdo não foi trabalhado em sala de aula, sendo que a maioria dos alunos/as reclamaram, causando desconforto e estranheza no conjunto da comunidade escolar.

Portanto, o material de avaliação da SEDUC⁷¹, enviado à escola pelo site "Mobi.Educ.me", não contou com a participação dos professores e da escola em sua elaboração, além de os conteúdos cobrados nas provas sequer terem sido estudados pela escola, havendo, assim, descompasso entre a gestão escolar e os processos de gestão em rede.

⁷¹ Vinicius (2023).

Com o objetivo de contribuir na interpretação de dados sobre a realidade dos estudantes quanto aos conhecimentos adquiridos e às competências desenvolvidas ou em processo de desenvolvimento em cada atividade pessoal e em grupo, para mentoria mais assertiva dos professores, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) realiza entre os dias 1 e 8, e 27 e 31 de março, a 1ª Avaliação Global Integrada (AGI) do Programa Juntos Para Avançar de 2023.

O conjunto da categoria dos profissionais que atuam diretamente na escola não participa dos processos de elaboração e aprovação dessas orientações, e nem mesmo das correções das avaliações, tudo se processa no sistema. Nesse sentido, Bruno (2002, p. 44) destaca que

Para melhorar a qualidade da educação, vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham as formas contemporâneas de organização e exercícios do poder, mas que constituem alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pelas hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas coletivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais.

Assim, a relação público-privado produz uma estrutura escolar engessada e burocratizada, alinhada a determinadas finalidades que não são discutidas e apresentadas aos fazedores das rotinas pré-estabelecidas, pois seu treinamento se volta ao preenchimento de planilhas, tabelas e questionários, muitas vezes distantes do real concreto da escola, atendendo, de modo direto, a interesses de medir aproveitamentos e alcançar índices impostos. Tudo isso se distancia do processo de pensar a escola, a formação, o ser humano; de incentivar a inventividade; de construir o inédito viável.

Com a estruturação do trabalho em curso, a partir da introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho, das novas técnicas de produção (microeletrônica, informática), é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não é qualquer forma de pensar, por isso, trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio se desenvolva primordialmente, consoante a “cultura organizacional” da empresa, e sua subjetividade opera no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização (Bruno, 2002, p. 39).

Além disso, faltam às escolas, e de modo particular à maioria das escolas do campo, as condições adequadas para o trabalho, bem como atividades que possam ser realizadas no Horário Pedagógico Coletivo (HPC), ou no Horário Pedagógico Individual (HPI), que são levados para casa, sobrecarregando ainda mais o profissional. Muitas vezes, para operar com a

plataforma, o gestor precisa entrar em contato com o operador do sistema, pois, na escola, a rede de internet não tem alcance e força suficientes para abrir as plataformas *online*. Técnicos das GRES e servidores da SEDUC são destacados para fazer o monitoramento, quando poderiam, de fato, realizar o acompanhamento, com vistas à solução de problemas político-pedagógicos e à integração das ações, por meio de processos humanizados, com a formação de métodos e metodologias mais próximos da realidade da escola e das comunidades

Assim, esses profissionais perdem importância e o foco recai sobre os agentes privados e externos. Foi publicado no *site* da SEDUC/PI, no ano de 2012, a parceria firmada com o Instituto Unibanco, e, desde então, as escolas vêm sendo submetidas a esse monitoramento pelas fundações privadas de educação:

O Palácio de Karnak ficou pequeno na manhã desta quarta-feira (19) quando receberam escolas beneficiadas com os programas Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro, que foram presenciar a assinatura do termo de cooperação entre o Governo do Estado do Piauí, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Seduc), o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Unibanco (Piauí, 2012).

De acordo com o *site* da SEDUC⁷², essa parceria estava sendo firmada entre o MEC, o Instituto Unibanco e a Secretaria Estadual de Educação, mas, segundo Souza (2020), foi a própria União que preparou as condições.

[...] jurídico-políticas-administrativas-legais para a expansão do processo gerencialista, mercantilista e empresarial da educação, edificando a estrutura que será aproveitada pelos Estados brasileiros. O Estado do Piauí responde prontamente à Lei n.º 11.079/2004 (Lei da Parceria Público-Privada) com a Lei n.º 5.494/2005, que institui “o Programa de Parcerias Públíco-Privadas do Estado do Piauí – PPP, Piauí, no âmbito da administração pública estadual” (Art. 1º), que segue o estabelecido na legislação federal correlata. No Cap. II, Art. 4º, parágrafo único, elencam-se as áreas voltadas às parcerias público-privadas. Dos VI itens, os cinco primeiros dizem respeito às áreas estratégicas da vida pública social, e que, portanto, deveriam manter-se como estatais, porque um pressuposto necessário a vida em sociedade, sendo, assim, responsabilidade do Estado que, em tese, encarnaria a res-pública. No item I aparecem, respectivamente: “educação, saúde e assistência social”. O agrupamento é interessante, até mesmo porque à educação cabe agora, oficialmente, como em nenhum outro momento da história, se ocupar com saúde e políticas assistenciais de toda ordem, como se constata no PNE 2014-2024 e no PDE 2007 (Souza, 2020, p. 333).

⁷² PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação de Estado do Piauí. **Governo do Piauí, MEC e Instituto Unibanco assinam termo de cooperação para melhoria do Ensino Médio.** Teresina: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/170>. Acesso em: 27 mar. e 2023.

Inicialmente, foram 74 escolas estaduais em experimento com suas gestões escolares inseridas nos programas do Instituto Unibanco. Elas eram acompanhadas e monitoradas com apoio de pessoal contratado pela SEDUC/PI e com forte influência da equipe técnica de ensino nas Gerências Regionais de Educação. O então secretário de Educação, Átila Lira, afirmou que “[...] os programas devem chegar a mais 175 escolas já agora em 2013 [...]”, e que, “Para 2014, a meta é atingir mais 222, e, em 2016, atingir mais 25, totalizando 496 escolas e universalizando os programas em todas as escolas de Ensino Médio no Piauí inteiro”. A ênfase recai sobre a fala do agente do poder político, que assume publicamente a renúncia da sua responsabilidade e do seu papel no dever de prover a gestão das políticas públicas de educação, passando-os à iniciativa privada. Leite (2001) destaca que as prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes, que, de certa forma, mediante mecanismos de dominação sociocultural, fazem prevalecer o *status quo* dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não privilegiados.

Para Souza (2020, p. 332):

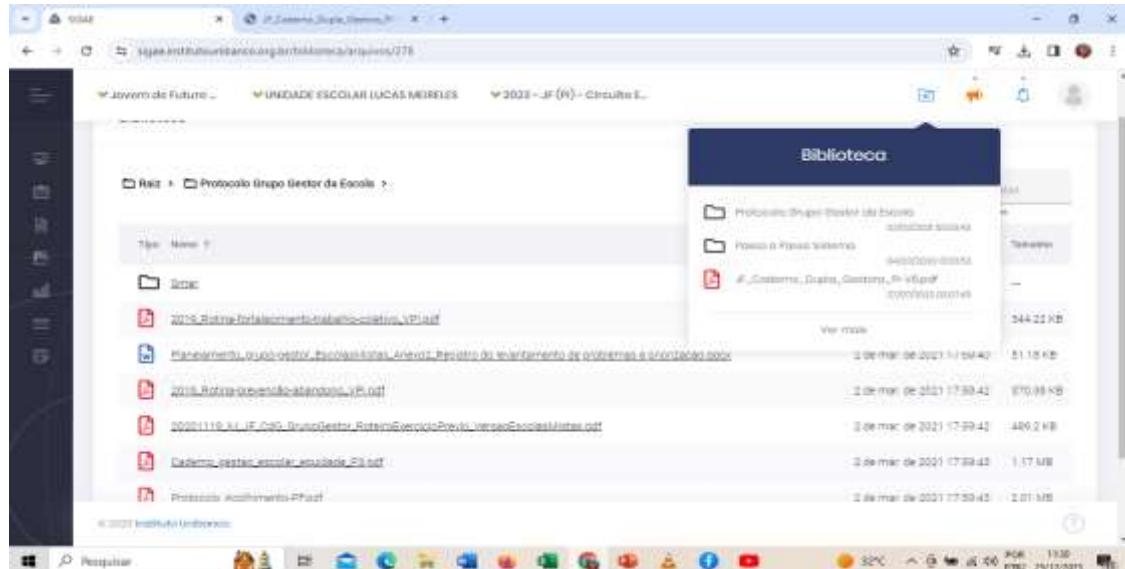
O caso da parceria entre o MEC, o Instituto Unibanco e a Secretaria de Educação do Estado do Piauí (ProEMI/Jovem de Futuro), firmada em 2012, é trabalhada como forma de evidenciar a escolha neoliberal pelo empresariamento, mercadorização, mercantilização e privatização da educação “pública”-estatal, redimensionada no ano de 2015, mais precisamente em 19 de junho, conforme notícia veiculada pelo site da SEDUC/PI, quando o Instituto Unibanco encerra sua parceria com o MEC e faz uma outra exclusiva com a Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Um momento emblemático e significativo para o banco, os empresários e demais homens de negócio, dando início ao Programa Jovem de Futuro 3^a Geração.

Segundo a orientação do Instituto Unibanco, foi dimensionado o apoio técnico e financeiro nas Gerências Regionais de Educação, o monitoramento, o planejamento e a análise da execução dos processos de coordenação pedagógica nas escolas estaduais. Leite (2001, p. 21) interpreta esse processo, afirmando que “[...] as prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes, que, de certa forma, mediante mecanismos de dominação sociocultural, fazem prevalecer o *status quo* dos grupos, perpetuando a dependência econômica e social dos não privilegiados”. Como se constata, o plano de ação da escola é orientado em três dimensões e que deve ser realizada a inserção desses planos na plataforma SEGAE – Jovem de Futuro, sendo eles: I - Garantir a aprendizagem; II - Reduzir as desigualdades educacionais; e III - Mitigar o abandono e a evasão escolar.

Esse processo carrega aparência invertida, pois, para todos os efeitos, é a Secretaria que

conduz o processo, no entanto, é o Instituto Unibanco, que orienta os gestores públicos das unidades escolares da rede de ensino e os técnicos e supervisores regionais da educação ao cumprimento de suas metas.

Imagen 25 – Biblioteca de cadernos, livros e documentos na plataforma Jovem de Futuro do “SIGAE”



Fonte: Plataforma SIGAE do Jovem de Futuro biblioteca de documentos de orientação e formação para os gestores da Unidade Escolar Lucas Meireles —Acesso em dez. 2023

Na margem esquerda do *print* (2023) acima, retirado do *site* do “SIGAE”, do Jovem de Futuro, na plataforma do Instituto Unibanco, pode-se verificar os diversos documentos de orientação e formação dos gestores em sua biblioteca virtual, ensinando como operar o sistema. A normativa da Portaria SEDUC/PI/GSE N.º 770/2022 traz vários modelos de notificações para os gestores, incluindo os locais, e docentes que não cumprirem as normas, assim, alinhando os interesses de modo coercitivo sob o manto de processo democrático.

Com a estruturação do trabalho em curso, a partir da introdução das formas sistêmicas de organização do trabalho, das novas técnicas de produção (microeletrônica, informática), é cada vez mais a capacidade de pensar do trabalhador que se busca explorar. E não é qualquer forma de pensar, por isso, trata-se de disciplinar a estrutura psíquica dos trabalhadores, para que seu raciocínio desenvolva-se primordialmente, consoante a “cultura organizacional” da empresa, e sua subjetividade opera no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização (Bruno, 2002, p. 39).

Conforme já salientado, esse processo tem natureza sistêmica: de acordo com decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE), tomada no ano de 2019 (Resolução CNE/CP n.º 2

de 20 de dezembro de 2019), as matrizes curriculares de formação em cursos superiores de licenciaturas devem ser modificadas para alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No curso de Pedagogia, as formações do docente, de acordo com a resolução anterior, de 2015, deveriam ser realizadas junto com a formação do gestor; pela resolução de 2019, fica separada e não foram produzidas as orientações específicas sobre como proceder. Outra situação curiosa é que, no ano de 2016, foi criada a Universidade Aberta do Piauí (UAPI), na modalidade da Educação a Distância, ofertando, a cada ano, cerca de 3.000 vagas para um único curso, o de Administração.

Segundo o Instituto Unibanco, faz parte de seus objetivos dimensionar o apoio técnico e financeiro nas Gerências Regionais de Educação, bem como intervir no monitoramento, planejamento e análise da execução dos processos de coordenação pedagógica nas escolas estaduais. A aproximação entre estado/capital e sistema educacional visa atender às expectativas do próprio capital. Leite (2001, p. 21) destaca que

As prioridades estabelecidas pela instância econômica vinculam-se às atividades de mercado produção e geração de bens etc., e articulam-se no sentido de suprir as demandas de oferta/procura, de modo racional e consequente, a fim de não se distanciar de um processo contínuo de adaptação e desenvolvimento do próprio mercado.

Nesse intuito, é possível compreender o movimento de aproximação do Instituto Unibanco com o setor público educacional piauiense, primeiramente com o suporte do MEC, para, a partir daí, atingir, ano após ano, determinadas metas, até que o programa alcançasse a todas as escolas estaduais. Esse processo foi relativamente curto, iniciou-se em 2012 e em 2017 já havia cumprido a meta.

A seguir, apresenta-se elementos em discussão com essa perspectiva de gestão do sistema educacional e das escolas, considerando, de modo particular, a realidade das três escolas do campo pesquisadas, a partir da compreensão dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.4 E a escola do campo, para onde vai?

4.4.1 Sobre as pessoas envolvidas no processo de análise a respeito da realidade das escolas

Participaram da pesquisa sujeitos vinculados às três escolas do campo mencionadas anteriormente, escolhidos de acordo com o critério de envolvimento com o manejo da concepção de Educação do Campo e a sua operacionalização, considerando três) espaços: o da Secretaria

de Educação (SUDUC/PI): coordenador de Educação do Campo e Gerentes Regionais (1^a, 12^a e 18^a); o da escola: gestores escolares e professores e membros da comunidade (representantes no Conselho Escolar). Os envolvidos concordaram em participar e foram submetidas ao protocolo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujos documentos estão contidos no Processo n.º 6.186.780, especialmente a partir do que consta nos termos de consentimento livre esclarecido (TCLE). Optou-se por resguardar as identidades pessoais, preservando os nomes.

Desse modo, serão apresentadas pela função que desempenham ou lugar que ocupam: gestores das GREs: 1^a GRE, 12^a GRE e 18^a GRE; e CEC para coordenador de Educação do Campo na SEDUC/PI. Quando forem pertencentes à escola ou à comunidade, trarão a definição numérica atribuída a cada um desses espaços: E1 = U. E. Pedro Mariano de Freitas; E2 = U. E. Paulo Freire e E3 = U. E. Lucas Meireles. Para gestores escolares, a designação será CPE para coordenador pedagógico; DE = diretor de escola, seguido de um numeral (1, 2 e 3: CPE1, CPE2 e CPE3; DE1, DE2, DE3). Para professores, a designação será PE, seguido de um numeral (1, 2 e 3: PE1, PE2, PE3). Para conselheiros, a designação será MC (membro de Conselho) também seguido de um numeral (1, 2 e 3: MC1, MC2, MC3). Assim, têm-se na escola 1 (E1): PE1E1, PE2E1, PE3E1; MC1E1, MC2E1, MC3E; na escola 2 (E2): PE1E2, PE2E2, PE3E2; MC1E2, MC2E2, MC3E2; e na escola 3 (E3): PE1E3, PE2E3, PE3E3; MC1E3, MC2E3, MC3E3.

Quadro 6 – Designação nominal das pessoas participantes da pesquisa

| Sujeito | Espaço | Designação nominal |
|--|--|---------------------|
| Gerente 1 ^a GRE | 1 ^a GRE | 1 ^a GRE |
| Gerente 12 ^a GRE | 12 ^a GRE | 12 ^a GRE |
| Gerente 18 ^a GRE | 18 ^a GRE | 18 ^a GRE |
| Coordenador de Educação do Campo na SEDUC/PI | Coordenação Educação do Campo - SEDUC/PI | CEC |
| Coordenador Pedagógico | | CPE1 |
| Diretor | U. E. Pedro Mariano de Freitas (E1) | DE1 |
| Professor | | PE1 |
| Conselheiro | | MCE1 |
| Coordenador Pedagógico | U. E. Paulo Freire (E2) | CPE2 |
| Diretor | | DE2 |
| Professor | | PE2 |
| Conselheiro | | MCE2 |
| Coordenador Pedagógico | U. E. Lucas Meireles (E3) | CPE3 |
| Diretor | | DE3 |
| Professor | | PE3 |
| Conselheiro | | MCE3 |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A seguir, serão apresentadas algumas características das pessoas participantes da pesquisa, considerando que estão situadas em relação às suas respostas e aos tipos de contribuição oferecidos ao processo de análise.

Quadro 7 – Caracterização dos participantes da pesquisa vinculados às escolas e às comunidades

| Agente da escola | Sexo | Formação profissional | Idade | Nível escolaridade | Área de formação | Tempo atuação |
|-------------------------|-------------|--------------------------------------|--------------|------------------------------------|-------------------------|----------------------|
| CPE1 | M | Arte Educação | 53 | Graduação | Educação | 13 anos |
| CPE2 | F | Arte Educação | 41 | Pós-Graduação | Educação | 15 anos |
| CPE4 | M | Letras Português | 44 | Pós-Graduação | Educação | 13 anos |
| DE1 | F | Pedagogia/ Letras Português | 43 | Pós-Graduação em Gestão Escolar | Educação | 13 anos |
| DE2 | F | Física | 47 | Pós-educação social, | Educação | Sete meses |
| DE3 | F | Ciências Agrárias | 44 | Pós-Graduação em Educação do Campo | Educação | 15 anos |
| PE1 | M | Matemática | 27 | Graduação em Matemática | Educação | 6 anos |
| PE2 | F | Educação Física/ Ciências Biológicas | 41 | Pós-educação física | Educação | 7 anos |
| PE3 | F | Letras Português | 44 | Mestranda | Educação | 10 anos |
| MCE1 | M | Agricultor | 42 | Fundamental incompleto | Trabalhador rural | 4 anos |
| MCE2 | F | Pedagogia/ Biologia | 62 | Graduação | Educação professora | 1 ano |
| MCE3 | F | Pedagogia | 38 | Graduação | Educação professora | 4 anos |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Como se observa, dentre as 12 pessoas, 8 são do sexo feminino e 4, masculino; 11 pessoas têm nível de escolaridade de 3º grau, na área da educação, sendo que 6 realizaram pós-graduação, o que indica, em tese, qualificação satisfatória para atuação na atividade escolar. Além disso, pela aproximação deste pesquisador com as escolas, afirma-se que parte considerável tem formação na perspectiva da Educação do Campo, outro dado importante diz respeito à atuação na atividade que desempenham, pois somente uma pessoa (DE2) tem menos de um ano de atuação, metade têm 10 anos ou mais de atuação. No grupo de participantes que integram

a gestão da política, como representantes diretos do Estado, tem-se os seguintes participantes:

Quadro 8 – Caracterização dos participantes da pesquisa vinculados à SEDUC/PI

| Gestor | Sexo | Formação profissional | Idade | Nível de escolaridade | Área de formação | Tempo de atuação |
|----------------|------|------------------------------|-------|--|------------------|--------------------------------|
| 1ª GRE | F | Português | 41 | Graduação | Educação | Seis meses no Estado. |
| 12ª GRE | F | Pedagogia / Letras Português | 49 | Especialista em Coordenação Pedagógica | Educação | Seis meses |
| 18º GRE | F | Pedagogia | 63 | Graduação | Educação | 34 anos. Aposentada Há 4 anos. |
| CEC | F | Pedagogia | 51 | Mestra | Educação | 2 anos |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Todas as 4 pessoas são do sexo feminino, com nível de escolaridade de 3º grau, na área da Educação, 6 realizaram pós-graduação, sendo uma especialista e uma mestra, com idade variando entre 41 e 63 anos; quanto ao tempo de atuação, 2 estão atuando há 6 meses e as demais há 2 anos e uma com 34 anos, o que indica que há relação recente, da maioria, com o modo de promoção da gestão educacional, que, conforme salientado, há mais de 10 anos segue as diretrizes contidas no Marco de Gestão Escolar do Piauí.

4.4.2 As escolas do campo e os desafios da gestão em seus processos político-pedagógicos

Conforme anunciado na seção da metodologia deste relatório de pesquisa, elaborou-se um plano de análise, considerando os passos realizados no processo de apreensão da base teórica de referência, em diálogo com os levantamentos documentais e a pesquisa de campo, que também considera a experiência participante do pesquisador. Assim, definiu-se o seguinte plano, cuja centralidade passará a ser destacada, em discussão com o referencial teórico adotado e ancorado no método que orienta a construção do trabalho:

Quadro 9 – Plano de Análise dos dados

| Dimensões centrais | Referência documental | Referência da pesquisa de campo |
|--------------------|---|---|
| | Diretrizes Operacionais EdoC (Resolução | Entrevistas gestores escolares (coordenador e diretor) e professores (questões 1, 5 e 10) |

| Dimensões centrais | Referência documental | Referência da pesquisa de campo |
|---|--|--|
| Concepção da política de Educação do Campo | CNE/CEB n.º 1/2002 e 2/2008; | |
| | Lei n.º 7.352/2010 - política de Educação do Campo e o PRONERA | Entrevistas conselheiros escolares e moradores das comunidades (questão 1) |
| | Projetos Pedagógicos das escolas | Entrevistas gerentes de GRES e coordenador de Educação do Campo (questões 1 e 14) |
| | | Participação do autor |
| Gestão e singularidades da Educação do Campo | Diretrizes Operacionais EdoC (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 e 2/2008; | Entrevistas gestores escolares (coordenador e diretor) e professores (questão 4) |
| | Lei n.º 7.352/2010 - política de Educação do Campo e o PRONERA | Entrevistas conselheiros escolares e moradores das comunidades (questões 3, 5 e 6) |
| | Projetos Pedagógicos das escolas | Entrevistas gerentes de GRES e coordenador de Educação do Campo (questões 3,4,7,8,9 e 10) |
| | | Participação do autor |
| Gestão participativa e regime de colaboração | “Marco de Gestão Escolar do Piauí” (2022) | Entrevistas gestores escolares (coordenador e diretor) e professores (questões 2,3,6,7, 8 e 9) |
| | Nota Técnica n.º 5/2021/SUEB/GSE/SEDUC/PI | Entrevistas conselheiros escolares e moradores das comunidades (questões 2,4 e 6) |
| | Diretrizes Operacionais EdoC (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 e 2/2008; | Entrevistas gerentes de GRES e coordenador de Educação do Campo (questões 5,7, 12 e 13) |
| | Lei n.º 7.352/2010 - política de Educação do Campo e o PRONERA | Participação do autor |
| | Projetos Pedagógicos das escolas | |
| Resultados/conquistas no processo de gestão | | Entrevistas gestores escolares (coordenador e diretor) e professores (questão 5) |
| | | Entrevistas conselheiros escolares e moradores das comunidades (questão 7) |
| | | Entrevistas gerentes de GRES e coordenador de Educação do Campo (questões 2,6,8,11) |
| | | Participação do autor |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ressalta-se que essas dimensões não foram definidas a priori, mas no processo de construção do trabalho, e que, antes de chegar à essa sistematização, houve uma fase anterior em

que todas as respostas foram agrupadas em questões relacionadas a cada momento e estratégia de busca dos dados, e, a partir daí, fez-se o exercício de síntese apresentado acima, para que se tenha como referência, na discussão realizada a seguir, busca de respostas ao problema da pesquisa, diante dos objetivos delimitados.

Nesse processo de chegada à síntese, respostas às questões contidas nos questionários de entrevistas foram agrupadas, sistematizadas em 14 conjuntos temáticos: conhecimento sobre a gestão escolar; processo de planejamento/participação nas ações; especificidade da escola da Educação do Campo; Relação entre Educação do Campo no Piauí e no Brasil; realização do processo de gestão; missão da Educação do Campo; condições de atuação no contexto da Educação do Campo; desafios para a consolidação da política; participação dos movimentos sociais e de escolas do campo nas ações da Coordenação de Educação do Campo da SEDUC/PI; especificidades da escola do campo em área de assentamento nas ações da coordenação de Educação do Campo da SEDUC/PI; dificuldades enfrentadas; relação/participação da escola na Coordenação de Educação do Campo; e relação da escola do campo com a gestão estadual e municipal.

As questões desse conjunto foram agrupadas, sistematizadas e serão consideradas na discussão que se desenvolve a partir das 4 dimensões citadas no plano e na análise. Considera-se que os sujeitos mais próximos do processo de gestão são os gestores de GRE, os gestores escolares (coordenadores e diretores) e professores, porém, em relação aos conselheiros, que são também pais e/ou mães de estudantes, considerou-se importante procurar saber sobre o nível de conhecimento a respeito da gestão escolar, que é a instância mais próxima deles. Todos afirmaram que sabem como se realiza o processo de gestão escolar em cada unidade e citaram atividades como reuniões em caso de atos de indisciplina dos estudantes (MCE1), decisão sobre compras (MCE2) e decisão sobre o quadro de gestores e funcionários da escola (MCE3). Por essas respostas, observou-se que há baixa participação dos conselheiros nas questões pedagógicas das escolas.

Questionou-se também aos conselheiros sobre a participação ou não no planejamento da escola; todos responderam que há, informando a periodicidade das reuniões, que são bimestrais, e, ao citar o modo, destacaram a compra de alimentação escolar (MCE2) e MCE1 e MCE3 afirmaram respectivamente que:

A compra de merenda escolar. Qualquer coisa que tem problema na escola o conselho participa. Se reúne bimestralmente, mas quando surge algum

problema a gente se reúne. (MCE1).

A diretora sempre convida os conselheiros para participar; as coisas variam, nem sempre é seguido as deliberações do conselho escolar e que fica mais restrita à gestão, acho que deveria andar mais junto com o conselho (MCE2). A escola segue o que é deliberada pelo conselho, ajuda na elaboração de projeto e organização da escola. A escola segue as deliberações do conselho a partir das reuniões com todos os conselheiros. (MCE3).

Ressalta-se a importância da aproximação entre gestão e conselho; verifica-se que os dois conselheiros evidenciam experiências diferentes em relação ao atendimento ou não das decisões tomadas no colegiado. E, mais uma vez, percebeu-se que há pouca participação nas dinâmicas pedagógicas, como reuniões pedagógicas com a equipe de professores.

Quando questionados a respeito da diferença entre a escola do Assentamento e outras escolas, todos os conselheiros responderam que há diferença, MCE2 disse que “[...] no campo é muito melhor [...]”, apesar de reconhecer que há críticas; MCE1 disse que “Uma das coisas que precisa ser trabalhada é a formalidade sobre a Educação do Campo, com formações sobre a Educação do Campo com os alunos [...]”, destacando a necessidade de ampliar o conhecimento sobre essas especificidades junto aos estudantes; mas foi MCE3 quem introduziu outra questão, chamando a atenção para a relação com as determinações externas, ao mesmo tempo afirmando que a escola se utiliza de estratégias para tomar as suas decisões: “A escola recebe um currículo, que já vem pronto, mas a escola tem outras maneiras e atividades do currículo”.

Segundo Libâneo (2018, p. 219-220 apud Abdalla, 2006, p. 54):

Nessa concepção prevalecem aspectos burocráticos, decisões centralizadas, baixo grau de participação das pessoas e separação entre o administrativo e o pedagógico. Abdalla indica os inconvenientes dessa concepção funcionalista e produtiva: a organização se fecha, os professores se individualizam, as interações se enfraquecem, regras são impostas, potencializam o campo do poder com o objetivo de controlar as estruturas administrativas e pedagógicas.

MCE3 (2023) menciona a imposição curricular, mas ao mesmo tempo afirma que a escola, através de seus meios e formas de organização, tenta realizar atividades que aproxima o conteúdo com a vida no campo na escola:

Na minha visão, é a questão do currículo também, que a gente, a escola recebe um currículo, mas, de certa forma, ela tenta se adequar os conceitos de educação e da educação que a gente almeja ao currículo que já vem pronto, que a gente sabe que é um currículo que já vem pronto, mas que ele dá essa flexibilidade, e o conselho, a escola tenta de todo o meio, todas as maneiras no currículo construir atividades que são ditas do campo (MCE3, 2023).

Sobre as atividades que participam, MCE2 afirmou que é tesoureiro e ajuda na “[...] na compra da merenda. Ajudou na construção da fundação da escola como pedreiro. Fazem mutirão de limpeza com os alunos e almoço coletivo”; e MCE3 mencionou a “Questão de fiscalização e sugestão de projetos, infraestrutura e quadro de funcionários”. Quanto aos principais momentos de participação, MCE1, que já havia destacado a contribuição na resolução de problemas com estudantes e nas compras, disse também que “Algumas vezes eles convidam para a gente participar das formações e dos planejamentos”; e MCE3 citou os “[...] projetos com a participação da comunidade, nas atividades comemorativas, que tem uma importância”.

Observa-se que os conselheiros não participam diretamente das reuniões pedagógicas das escolas. MCE2 (2022) percebe que é necessário que participem desses encontros para tornar a gestão um processo mais democrático, entre todos os seguimentos da comunidade escolar.

Ao serem questionados se a escola pode ser considerada uma escola do campo, MCE2 respondeu: “Não sei se os pais ou os professores considera uma escola do campo, mas eu sei que é uma escola do campo. Não sei se o Estado considera, mas aqui é uma escola do campo”; e MCE3 fez referência aos desafios relacionados ao currículo:

A gente olhando para o quadro e o currículo da escola não tem muita coisa a ver, a gente consegue aprimorar, mas em uma visão maior para ser uma Educação do Campo, mas ainda tem muito pouco. Falta de uma estrutura, de currículo próprio.

Como se pode observar, não se trata da falta de um currículo, mas de um currículo que considere as especificidades da escola e do campo. Para Libâneo (2018, p. 26),

As políticas educacionais e diretrizes organizacionais curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores e atitudes que influenciam as escolas e seus profissionais nas suas crenças e práticas. essas orientações chegam as escolas e, em muitos casos, diretores e professores simplesmente as “acatam”, sem questioná-las.

Ao mencionar as atividades escolares mais voltadas para o contexto do campo, MCE1 disse: “[...] sinceramente não sei te dizer alguma coisa, mas tem muito pouco. Não sei se os professores consideram a Educação do Campo”; MCE2 informou que há “As divulgações das ações produtivas, as visitas dos alunos nos campos produtivos. Participação da comunidade nas atividades comemorativas, mutirões de limpeza da escola. Que ele serve para todos e tudo é acertado aqui, pois maioria é da comunidade”; e MCE3 mostrou preocupação com a influência

do contexto urbano: “Tem muitos conceitos enraizados nas questões urbanas. A própria comunidade tem um conceito muito voltado para as questões urbanas”. Nesse particular, é possível compreender que falta aos conselheiros alguns elementos conceituais de compreensão sobre a Educação do Campo, porém eles vivenciam os processos educativos a partir da condição de integrantes da comunidade e das oportunidades criadas pela gestão escolar. A seguir, o assunto da concepção sobre a Educação do Campo continuará em discussão, considerando as percepções dos demais sujeitos que participaram da pesquisa.

4.4.3 A concepção de gestores e professores a respeito da Política de Educação do Campo

Parte-se da compreensão de que operar com a política de Educação do Campo requer uma visão a respeito do que esta significa e quais são as suas exigências históricas e sociais. CPE1 afirma:

Uma escola do campo é você trazer a cultura, mas não somente a cultura, trazer também o conhecimento das sementes da vida do campo, os valores do campo pra dentro da escola e inserir isso que deixaria a educação muito mais rica e valorizada. A Educação do Campo são vários coletivos, ela nunca pode acontecer sozinha, quando acontecer só com o diretor, com gestor, com professor, a prova disso foi na pandemia, não é Educação do Campo.

CPE3 defende:

Pensar em Educação do Campo é pensar o espaço da escola como um centro de cultura, de conhecimento, na perspectiva da formação humana. O campo como espaço de vida de conhecimento e de cultural, e desta tornar os conteúdos curriculares um espaço de construção do conhecimento e de diálogo com a realidade.

PE3 afirma que a Educação do Campo deve relacionar a vida dos estudantes com o campo. No art. 2º do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2004, constam os princípios da Educação do Campo nos incisos de I a V:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação

para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Dossiê Educação do Campo, 2020, p. 266-267).

CPE1 destacou a complexidade exigida no trabalho com a Educação do Campo: “[...] vejo como um desafio trabalhar a Educação do Campo. Aqui a gestão tenta fazer alguma forma, mas a gente não consegue implementar como de fato era para acontecer”; CPE2 cita avanços e retrocessos destacando, ao mesmo tempo, as determinações externas:

[...] por ser do campo e no campo, a gente consegue avançar na relação com a comunidade na inserção das culturas do campo; a gente freia com a burocracia do Estado coisas prontas que o Estado traz, contrapondo aquilo que a gente trabalha nas comunidades com a gestão democrática que a gente tenta fazer no coletivo. [...] desde o calendário, a gente tem muito pouca possibilidade de alterar. Os programas das olimpíadas basicamente você não tem possibilidade de criar mais coisa dentro da grade do Estado, se você criar, fica engessado dentro das políticas prontas do Estado.

As mesmas ideias foram defendidas por CPE3: “Muitas questões burocráticas já vêm estabelecidas como prontas pelo estado [...], deixando assim, pouca margem para o trabalho das escolas no planejamento das ações mais próxima a sua realidade [...]”.

Pelas falas apresentadas, fica demarcada a necessidade de trabalho com as especificidades da Educação do Campo e o cultivo de processos democráticos que permitam a participação direta da comunidade em tempos mais flexíveis. O coordenador (CPE1) afirmou não há, da parte das Gerências Regionais, o reconhecimento das especificidades: “[...] a gente recebe é igual para todos, tanto da cidade como do campo, não pensam específico para as escolas do campo. [...] Nas Gerências, não tem essas pessoas que possam trabalhar de fato ou orientando sobre o trabalho da Educação do Campo”. Ressalta ainda que

Não teve nenhuma formação específica de Educação do Campo sobre a matriz curricular, tudo que fizemos é por conta da própria escola e comunidade, com o setor de educação do Movimento. Usamos as eletivas como espaço de autonomia no planejamento. Quando a gente senta pra planejar, já vem uma demanda toda pronta para gente repassar para os professores trabalhar, sistema e burocracias, aí, fica difícil planejar.

Molina e Sá (2012) destacam que a escola do campo surge a partir da luta dos movimentos sociais do campo, da organização dos trabalhadores rurais camponeses, que decidiram ocupar a terra e a escola para construir educação que seja capaz de emergir sobre as contradições das práticas desses movimentos, na construção de “[...] querer enfrentar, confrontar e derrotar a escola capitalista, não se deixa enredar pelos muros da escola, e muito menos, pelas quatro paredes da sala de aula” (p. 325).

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra-hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina; Sá, 2012, p. 325).

CPE1 destacou instabilidades na Gerência: “[...] ela tem altos e baixos, nesses 13 anos, além delas comparecer pouco na escola [...] tem esse monte de programas que são de monitoramento que a gente fica tempo todo em contato da regional, aquela coisa de controle [...]. Para CPE2 (2023), “[...] enquanto Gerências Regionais de Educação, a formação que a gente recebe é igual pra todos, o que vem, para tanto da cidade como do campo, não pensam específico assim, para a escola do campo”. Dessa forma, é perceptível que, quando os gestores são cobrados por uma atividade, são cobrados nos mesmos parâmetros das escolas urbanas, ou seja, “A gente não tem orientação relacionada a especificidades, é orientada da mesma forma como as demais escolas” (CPE3, 2023), destacando que “[...] a gente é tolerado numa escola do campo bonita e tal, mas não busca esse lado de conhecer, de entender, de ver o que pode ser, ir além com essa escola do campo, os frutos que podem ser construídos se valorizado esse lado do campo”. Na mesma linha se coloca CPE3:

A GRE não tem orientação específica sobre Educação do Campo, o que tem de orientação vem em forma de rede, sem olhar para as especificidades de nossa escola. [...] As cobranças estabelecidas pelas Gerências, é igual para todas as escolas sem olhar para as especificidades de cada escola e comunidade. [...] Muitos programas com plataformas pesadas, e o acesso à internet de qualidade na escola não existe, o que dificulta o trabalho, sobrecarregando a equipe de coordenação e gestão. Mesmo a escola solicitando ajuda da Secretaria, Coordenação de Educação do Campo e a própria Gerência Regional sobre as peculiaridades de formação dos professores e implementação de projetos diferenciadas para a escola, ela não é atendida.

Paro (2015, p. 69) destaca que, quando os sujeitos não são mais sujeitos dos processos educacionais, mas apenas executores de planos e projetos determinados pela iniciativa privada e por fundações, essas determinações privam a liberdade de gestão e docência, bem como negam as deliberações democráticas de realizar o ensino de acordo com as singularidades políticas e pedagógicas, a partir da realidade em que a escola está inserida.

Em suma, a interferência do privado na escola básica – especialmente por meio dos pacotes e “sistemas” de ensino comercializados para a iniciativa privada (mas com certa frequência também na compra de “serviços” de fundações empresariais, ONGs e assemelhados) -, ao atender a grupos particulares com interesses marcadamente mercantis, sonega dos educadores escolares o direito (e o dever) de planejarem, organizarem e executarem a aprendizagem em estreita colaboração com seus colegas e educandos. Ao invadir, assim, o espaço público, o privado não se reduz a universalidade da cidadania, mas também solapa o terreno em que se constrói o educativo.

CPE2 também mencionou a Coordenação de Educação do Campo da SEDUC/PI, informando que essa não promove formações indispensáveis ao fortalecimento da identidade da escola do campo, e que, quando essas acontecem são “[...] puxadas pelo MST, mas nunca puxadas pelo setor de Educação do Campo do Estado”. Essa necessidade foi apontada por PE2, ao admitir: “[...] eu preciso me aprofundar mais da escola, o que realmente é escola do campo, quais são seus princípios e objetivos”. Libâneo (2018, p. 36) destaca:

Uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola, contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais.

DE3 ressalta que “[...] a escola que a gente está gestando foi por iniciativa do movimento, que conseguiu, através da luta, a implementação [...] tudo foi através da luta”. DE2, chama a atenção para a Educação do Campo como possibilidade: “[...] de fato precisamos entender, compreender e estudar a aplicação da Educação do Campo, pra gente poder ofertar melhor, e se posicionando melhor, isso é uma crítica que eu faço para nós mesmo aprofundar mais no estudo da Educação do Campo”. Esse campo de possibilidades está em construção, como lembra DE3: “[...] apesar de a gente estar muito tempo discutindo, mas ela está sempre em processo de construção”. DE2 chama a atenção para a diferenciação entre escola do campo e escola urbana, e que a Educação do Campo deve realizar-se como reparação de uma dívida

histórica.

Outro componente relevante no processo de construção da Educação do Campo é a participação efetiva dos movimentos sociais do campo, que estão na base de sua criação e formulação de concepção: a representante da 1^a GRE afirma que “Lá na escola do campo, os gestores são de lá; a gente não teve orientação para tanto”. No mesmo sentido se coloca a pessoa representante da 18^a GRE: “A GRE reconhece que existe as lutas sociais em prol da Educação do Campo, existem esses movimentos, e a gente sabe que existe essa necessidade de ter essas lutas em prol das escolas do campo [...]”.

A Resolução CNE/CEB, n.º 1/2002, em seus artigos 5º e 9º, destaca e reconhece a importância dos movimentos sociais e da escola no contexto do campo, a construção da Educação do Campo, a partir dos próprios sujeitos sociais do campo e suas respectivas realidades:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade e cumprimento imediato e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei n.º 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitando o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente (Brasil, 2002, p. 40).

Porém, na contramão das afirmações sobre a necessidade de afirmação da especificidade, a gestora da 1^a GRE afirma que “[...] elas são tratadas, acompanhadas, gerenciadas e orientadas como escolas comuns, iguais às outras escolas; a mesma política que vem para as outras escolas; não existe uma política específica para trabalhar com essas escolas”. Verifica-se que essa afirmação é feita a partir de uma concepção de política igualitária, porém, observa-se que esse tipo de tratamento desfavorece aos desiguais, no caso, a escola do campo, que historicamente vem sendo excluída das políticas educacionais, assunto que continuará em discussão na subseção seguinte.

4.4.4 A gestão da escola do campo no contexto de sua singularidade

Mas, afinal, qual é a singularidade da escola do campo? PE1 afirma que “[...] a realidade do campo é totalmente diferente de uma escola do grande centro”, e segue destacando que, contraditoriamente, “[...] a regional de educação não diferencia escola do campo”. Em termos de demandas, chama a atenção para os problemas de infraestrutura, falta de professores, distâncias e outros, além do tratamento desigual ao longo de toda a história. DE2 diz reconhecer que

deve aprofundar o seu conhecimento sobre a política de Educação do Campo, completando: “[...] mas pelo pouco que sei, falta muita coisa; a escola surgiu da luta da comunidade”. DE1 cita os marcos normativos:

[...] a lei e as diretrizes da Educação do Campo não são respeitados no ambiente escolar; temos muito debate com a Secretaria para garantir o direito dos alunos a uma Educação do Campo, mas deixa muito a desejar; é relacionado à educação do ensino regular para todos, elas não diferem do campo; a gente não vê diferenciação entre campo e cidade, são tudo iguais.

E assim complementa DE3 sobre a falta dessa política de Educação do Campo, mesmo sendo gestor de uma escola do campo, mas ela por si só não consegue avançar no seu desenvolvimento, sem um processo conjunto da política: “Diante dessas exigências das políticas de Educação do Campo é um desafio pra gente, porque a gente passa por muitas dificuldades de implementar na prática, porque não depende só de a gente querer”. E acrescenta outra dificuldade sobre o corpo docente, “A gente não consegue na totalidade dentro da política de Educação do Campo; uma das dificuldades é a formação de professores, os que têm, na sua maioria, não se identificam, então, a gente não avança muito no debate dentro da própria escola”. O Decreto N.º 7.352 ressalta, no art. 5º, inciso 2º, em consonância com o art. 6º, o direito da Educação do Campo em sua especificidade:

Art. 5º inciso 2º - A formação de professor poderá ser feita concomitantemente a atuação do profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam as especificidades da Educação do Campo, e por meio de atividade de ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2012, p. 84).

Art. 6º os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogos com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas (Brasil, 2012, p. 85).

DE2 cita a falta de atenção da GRE em relação às escolas do campo:

[...] na GRE tem técnicos para todas as áreas, também para a inclusão e diversidade. Mas se tiver Educação do Campo eu desconheço; eles discutem vários assuntos, recomendam tudo em canal da educação, esse monte de coisa, mas da Educação do Campo, pra mim, até agora não teve.

Completa afirmando que esse distanciamento se dá em relação ao reconhecimento, pois, no tocante ao cumprimento das demandas e metas, há uma vigilância permanente: “[...] as

coisas não andam, mas todo dia vem um texto da GRE orientando pra notificar o professor que não insere as aulas no ISEDUC". Ele passa por instabilidade permanente por longos dias letivos, o que dificulta o registro dos professores na plataforma, além do controle das atividades sobre as inúmeras escolas das redes pública e privada.

DE2 também relata o seguinte episódio que mostra certo avanço em relação ao tratamento dado pela Secretaria em relação à parte dos elementos que destaca a especificidade:

Fizemos o calendário diferente, respeitando a cultura do Assentamento, que é diferente do calendário urbano, esse ano passado foi aceito pela SEDUC, dois dias de novenários não ter aula, então, tem coisas que eles não impedem e aceitam. Não tem uma reclamação, um impedimento. Questão dos velórios, se para as aulas, tem a cultura de não ligar som, ficar em silêncio, é aquele respeito, mas esse ano o município não parou, aí houve várias discussões até entrar em consenso.

Na Resolução n.º 1, de 3 de abril de 2002, art. 6º, é concebida a responsabilidade do poder público dos entes federados do cumprimento desse direito à Educação do Campo:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (Brasil, 2012, p. 34-35).

Ou seja, a escola do campo é um espaço de cultura, de vida e, acima de tudo, de aprendizados coletivos, um espaço de diálogo construído pelos sujeitos sociais coletivo no/do campo. Caldart (2009, p. 40-41) destaca que: "[...] os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os 'movimentos sociais camponeses em estado de luta', com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST".

A mesma situação sobre o não reconhecimento da singularidade foi colocada por DE1 "A gente não vê essa diferença que aqui é uma escola do campo; sempre consideraram a escola como se fosse urbana, não existe esse respeito, esse acompanhamento como se fosse escola do campo". Reclama também a falta de atenção da GRE:

A gerente é nova; veio duas vezes, uma para visita e outra para orientar; mas o acesso é mais com as técnicas e via telefone; solicitei esse ano duas vezes para virem à escola, mas elas alegam que é distante, falta de carro; ela chamou nós, nem deixou falar, fez muitas perguntas, quem éramos, quem é a escola, tempo de serviço, quais eram as ações, qual era nossa ligação com o movimento.

Outro fato relatado por DE1 é sobre o fardamento e a simbologia que reporta ao Assentamento e às suas vinculações orgânicas: “O Estado está propondo um fardamento único que não existe nenhuma simbologia nas fardas de identificação, somente SEDUC e só, só do Governo e só, sem ligação nenhuma com o trabalho de base que a gente tem com o Movimento dentro da escola e da comunidade”.

DE3 atribui esse tipo de tratamento e relação ao desconhecimento da parte dos gestores da Secretaria e das GREs sobre a Educação do Campo, destacando também um apelo forte à padronização:

[...] a maioria dos técnicos que tão na GRE eles desconhecem a proposta que se tem da Educação do Campo, um dos motivos é o próprio PPP da escola, eles não compreendem a dinâmica; na análise do documento eles querem tirar tudo que a gente tem relacionado ao campo; tem alguns elementos que é para fortalecer, aí eles querem suprimir aquela parte lá, pra poder a escola ficar igual a todas, igual como o sistema da própria rede do Estado.

Segundo DE2, “Assim eu até nesses anos anteriores nunca vi, eu não sei, a [...] pode falar melhor, mas esses dois meses, três meses que eu estou aqui, não tem orientação para trabalhar a questão da Educação do Campo, pra mim nunca teve”. Segundo a gestora atual, mesmo sendo professora da escola em anos anteriores, nunca houve formação sobre a especificidade da escola e Educação do Campo para os professores.

O tratamento oficial também, segundo DE3, não reconhece a designação de Escola do Campo,

As próprias GREs não colocam escolas do campo, eles colocam na zona rural de Teresina. Mas a gente se considera escola do campo, apesar de não ter apoio da Secretaria e da GRE. O próprio PPP é dentro dos princípios da Educação do Campo, mas falta a formação dos professores, a gente se considera e puxa o debate dentro da escola como gestora, mas não consegue avançar, aí, não sei qual é o problema, o problema está em nós?

Ao questionar a coordenadora de Educação do Campo da SEDUC a respeito da missão desses organismos no contexto da Secretaria, ela informou que é de “Discutir, implementar e executar a Educação do Campo; implementar a Lei 6.651 de 2015; é planejar, articular, mobilizar ações e parcerias para implementação da Educação do Campo”. A 1^a GRE, por sua vez, informou que a sua missão é “Gerenciar para que o campo também tenha educação de qualidade”; e a 18 GRE destacou que

[...] na realidade, pouco se vê falar em Educação do Campo; a missão da GRE é acompanhar o trabalho desenvolvido nas escolas; ver o que pode ajudar pra facilitar esse processo de ensino e aprendizagem; uma realidade muito difícil, se na cidade já é difícil, imagine no campo, as dificuldades e os desafios são muito maiores.

No mesmo processo de consonância, sobre a falta dessa especificidade, GE2, ressalta que: “[...] o que nós percebemos, que no momento ainda está faltando uma diretriz educacional mais voltada para a Educação do Campo certo”, e, assim, justifica, em seu entendimento, porque a Educação do Campo não é desenvolvida pela Gerência Regional de Educação: “[...] não tivemos nenhuma ação voltada para a Educação do Campo”. Então o que isso reflete? “Reflete que falta uma diretriz direcionada para a Educação do Campo. Porque as escolas nós temos, né? As escolas nós temos, mas não há uma diretriz voltada especificamente para a Educação do Campo”.

É possível observar que há certos propósitos coerentes, do ponto de vista do que está escrito em lei, porém, isso não se transforma em realidade na prática de Educação do Campo. Por exemplo, consta na Lei n.º 6651, de abril de 2015, que institui a Educação do Campo no estado do Piauí, no art. 2º, que “A Política Estadual de Educação do Campo propõe a ampliação e a qualificação do oferecimento da educação básica e superior à população do campo”. E segue, no inciso 3º do art. 2º, pelo menos a lei de educação do campo foi aprovada pelo Legislativo, desde 2015, com mais de oito anos de existência desse processo jurídico, mas infelizmente, na materialidade, não se tem avançado no que demanda o marco regulatório.

A Educação do Campo dar-se-á mediante: I – oferta de formação inicial e continuada de profissionais de educação; II – a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar; III – o fornecimento de livros didáticos, equipamentos, laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer adequado ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e diversidade das populações do campo.

Observa-se, ainda, que, em nome da funcionalidade de regras e métodos estabelecidos em rede, ou até mesmo a não orientação em conformidade com a Lei, que colabora com a especificidade, os órgãos de gestão educacional apresentam certa desculpa de não haver execução da política na prática das escolas do campo por não ter uma diretriz operacional. Os gestores GE1, GE2 e GE3, conforme visto anteriormente, as Gerências Regionais, justificam a não oferta da Educação do Campo nas escolas de assentamento, por não receberam determinação ou orientação da Secretaria Estadual de Educação, ou seja, e por falta de uma diretriz para a especificidade.

Se a lei fosse seguida na prática, as escolas não teriam falta de formação continuada de professores, falta de transporte escolar para estudantes, de estrutura física adequada e suficiente para a demanda de estudante, de pelo menos ter uma sala de aula para frequentar os estudos, falta de energia, falta de transporte para os professores ou de uma política de incentivo para fazer frente à situação de difícil acesso para que ele chegue à escola. Além da não compreensão dos gestores sobre o que significa a Educação do Campo, a falta de um fluxograma de trabalho em consonância entre os vários segmentos de gestão da Secretaria de Educação a política de educação do campo conforme marcos jurídicos não chegam à materialidade do chão da escola do campo.

Nos órgãos de gestão, segundo a CPE3 (2023), “[...] a GRE não cria ações para realizar, ela faz o que a SEDUC pede”. Porém o que está indicado nesse cenário é que, se a secretaria não tem uma política de Educação do Campo que oriente, como visto nas falas anteriores e, desse modo, a Educação do Campo *ela* tende a não acontecer nas escolas do campo, a não ser por meio de iniciativas localizadas e de modo desvinculado das dinâmicas sistêmicas.

CPE1 destaca que “[...] a principal dificuldade é a questão estrutural, que a gente não está vencendo, a gente sempre teve muito aluno, muita demanda, e não conseguia dá conta por causa da escola ter só duas salas de aula, não ter biblioteca, não ter laboratórios [...]”, e quando não tem transporte, devido à greve, ou porque está quebrado, aparecem carros com a capacidade de 30 lugares, as lotações a chegam mais a de 70 alunos, como verificado na visita feita na Unidade Escolar Pedro Mariano, jurisdicionada pela 1^a GRE, no município de Buriti dos Lopes.

Assim, afirma-se que outra questão limite é a desarticulação entre a coordenação de Educação do Campo com as Gerências Regionais de Educação, a falta de pelo menos um profissional nas GREs que seja referência para a especificidade da Educação do Campo, pois a falta deste técnico dificulta o processo de desenvolvimento da política nas escolas, haja vista, se tratarem de espaços que acompanham todo o processo técnico e operacional da política de educação no chão das escolas.

Nesse sentido, há reconhecimento dessa dificuldade por parte da CEC, ao afirmar que o órgão “[...] precisa se aproximar dos movimentos sociais”. GE3 confirma que “[...] não existe um currículo diferenciado para a Educação do Campo, o que vimos é que são aplicados os mesmos projetos normais de educação na Educação do Campo”. GE2 fala da atenção praticamente exclusiva, na escola, para os resultados da avaliação, como possível concorrência para a Educação do Campo: “Talvez isso não tenha acontecido esse ano, porque como é conhecimento de todos, a questão, quando tem essas avaliações externas, né, a questão de SAEBI. Aqui ficou

o foco muito dessa educação voltada para as questões das avaliações externas”.

Quando questionada a respeito da estruturação da política, a Coordenação de Educação do Campo/SEDUC demarcou que houve

[...] quatro anos de desestruturação da política de Educação do Campo, e que existem [...] desafios estruturais tanto de recursos humanos, de articulação e mobilização; a coordenação conta com duas pessoas para acompanhar e implementar a política de Educação do Campo em 224 municípios; é humanamente impossível de acompanhar; a primeira vez que a Educação do Campo teve recurso no PPA foi em 2021 e pouco recurso.

Em tom de denúncia, a CEC afirma que não existe uma conduta de orientação diferenciada em relação à Educação do Campo: “É padrão, tem uma ação para as 53 escolas do campo sobre o PPP [...]”; e reconhece a necessidade de implementação das diretrizes, da questão curricular, e que isso requer participação e diálogo com as organizações sociais do campo; ter o olhar dos sujeitos e não ser feito pelo gabinete. O que mais impacta, segundo a CEC (2023), é que as GREs “Não dispõem de uma estrutura funcional; a falta de acompanhamento sobre as questões pedagógicas, curricular, administrativa e gestão das escolas [...]”, e, assim, é conclui-se que não é de interesse do Estado resolver a questão da operacionalidade da política de Educação do Campo sobre as escolas do campo, quando apresenta para gerir e acompanhar um estado de 224 municípios com apenas duas pessoas no quadro de funcionários na Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Piauí, e ainda no quarto escalão da estrutura administrativa de gestão na SEDUC, sem poder deliberativo e financeiro.

A CEC/SEDUC afirma ainda que

[...] sendo bem sincero, não existe no fluxo da rotina da Seduc com as GREs e as escolas, não existe essa sintonia com a Coordenação de Educação do Campo, o que existe são ações em questões pontuais, como eu disse, por exemplo, naqueles escolas que a gente desenvolveu ações, o que a gente vai desenvolver, a gente estabelece um diálogo com as GREs, mas, no fluxograma da rotina da Seduc, não existe uma relação reciproca entre condenação de Educação do Campo às demais instâncias gerenciais da Seduc e das GREs.

Ainda sobre a relação com as escolas do campo, a CEC explica que “[...] inicialmente, quando foi criada a Supervisão da Educação do Campo na SEDUC, as parcerias, elas se davam com os movimentos sociais, por meio de programas nacionais [...]”, e salienta que entre “[...] meados aí dos anos 2003 a 2010 se tinha mais fortemente essas parcerias [...]” e destaca que o último projeto de educação foi o FIDA,

[...] um organismo Internacional, que é voltado para o desenvolvimento agrícola, né, eu não vou recordar que a sigla, né, depois você pode até pegar e pesquisar ou o nome da sigla, né, do FIDA, então nessa, acho que é a última parceria da Secretaria do Estado da Educação é com a relação à ações voltadas para a Educação do Campo, que a gente concluiu no final do exercício de 2022, e, assim, a coordenadora conclui que se trata de um trabalho limitado ao todo, são 20 municípios, né, se a gente considerar que o estado tem 224 municípios é uma ação ainda bem pequena limitada, né, para o contexto, do número de escola e da população do campo.

Voltando à questão da estrutura, a coordenadora de Educação do Campo ressalta que:

[...] a gente não conta com uma estrutura adequada e compatível ao trabalho [...] enfim, como a gente está estruturado hoje, a gente não consegue, a gente não tem perna, a gente não é suficiente para a gente dar conta de acompanhar a demanda, que é da Educação do Campo, então, a gente acaba ficando limitado.

As representações de GRES também se colocaram, e a da 1^a GRE disse, sobre a relação com escola, que

[...] é muito boa, são pessoa tranquilas e muito equilibradas; são pessoa pacatas, tranquilas; apesar de ter esse problema no ponto de vista pedagógico, os indicadores não sobem são sempre os mesmos. Eles não conseguem o engajamento dos alunos na aprendizagem, eles não evoluem; contato bom de diálogo e compreensão [...] nunca tive contato com a coordenação com as escolas do campo; nunca recebi direcionamento ainda. A educação do Piauí ainda é muito frágil de modo geral; [...] a relação entre GRE e SEDUC é muito boa, mas com a Educação do Campo não tive.

A gerente da 18^a GRE afirmou que

[...] a GRE procura manter uma boa relação com as escolas, facilitar o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola; infelizmente, não temos autonomia, não dispomos de recurso [...] Não conheço a coordenação de Educação do Campo. Não tenho nenhuma relação. O trabalho da GRE é com a SEDUC e ela separa dos outros setores, EJA, educação profissional e ensino médio; mas a Educação do Campo em si, nunca foi feita, um trabalho; eu sei muito pouco sobre Educação do Campo.

A gestora da 1^a GRE, ao falar sobre a relação com as escolas, logo reporta aos índices, o que parece ser a parte mais destacada da atenção, quando se trata do acompanhamento, tanto ela como a da 18^a GRE, dizem desconhecer a Coordenação de Educação do Campo na SEDUC, confirmando a falta de contato e de articulação, já informada pela coordenadora.

O mesmo acontece na fala da GE2 (2023), em que ressalta essa falta de orientação mais

específica:

[...] não tivemos nenhuma ação voltada para a Educação do Campo. Então, o que isso reflete? Reflete que falta uma diretriz direcionada para a Educação do Campo. Porque as escolas nós temos, né? As escolas nós temos, mas não há uma diretriz voltada especificamente para a Educação do Campo.

GE2 aponta que seria importante ter as orientações e os encaminhamentos sobre a educação campo para as escolas do campo: “Não há essa discussão, esse diálogo sobre a Educação do Campo, em si, e isso seria interessante, eu creio que essa discussão seria necessária, até porque ia abrir um campo, um certo pertencimento dos educandos com relação à Educação do Campo”.

4.4.5 A gestão participativa e o regime de colaboração como parte do processo de construção da política de Educação do Campo

O desenvolvimento da Educação do Campo é intrinsecamente participativo, originando-se da mobilização social e envolvendo colaboração ativa de setores diversos da sociedade, incluindo instituições de ensino público, órgãos de cooperação e vários movimentos sociais, em conjunto com trabalhadores Sem Terra em busca da reforma agrária. Reconhece-se que a Educação do Campo é inherentemente uma responsabilidade coletiva, refletindo essa perspectiva desde as primeiras ações do PRONERA, onde propostas eram elaboradas em diálogo sistemático com a participação dos movimentos sociais para sua aceitação. CEC (2023) destaca que:

[...] inicialmente, quando foi criada a supervisão da Educação do Campo na SEDUC, as parcerias, elas se davam com os movimentos sociais, por meio de programas nacionais, como é o caso do programa do PRONERA, que é o Programa Nacional de Educação à Reforma Agrária. Então, com o INCRA, bem no início ali da supervisão da Educação do Campo, se trabalhou muito com essas parcerias, aí, eu até acho meados aí dos anos 2003 a 2010, se tinha mais fortemente essas parcerias.

Destaca-se que a construção da Educação do Campo realizada na luta social pelo acesso das populações do campo à educação, e com base em processo de construção e organização coletiva, difere radicalmente da perspectiva de educação praticada nas escolas do Estado do Piauí, de forma fragmentada, particularizada, de práxis individualizada, em que cada escola tem sua relação com os órgãos de gestão sem articulação entre os departamentos de gestão da política educacional e desses com as escolas. Apostava-se em uma rede padronizado, distante das peculiaridades de cada escola e região. Diante dessas realidades, Caldart (2012, p. 262) destaca:

Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida. [...] A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*).

Adverte que a Educação do Campo e a escola do campo, como parte desse contexto, deve construir-se em movimento participativo e assim devem proceder suas gestoras e os demais agentes que integram a comunidade escolar ou que com ela se relacionam. Contudo, pelo que se pode observar na experiência das escolas envolvidas na pesquisa, há várias limitações para manter esse princípio em andamento.

E o modo de fazer a luta pela escola tem desafiado os camponeses a ocupá-la também nessa perspectiva, como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, com a vida real e por inteiro, trazendo as contradições sociais, as potencialidades e os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, requerendo uma concepção de conhecimento e de estudo que trabalhe com essa vida concreta. Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo (Caldart, 2012, p. 263).

De acordo com CPE2, a participação dos professores é um dos desafios, não necessariamente por indisposição à participação, mas devido à jornada de trabalho e porque a escola do campo não conta com um quadro próprio que se dedique com prioridade à escola, além das atividades burocráticas:

Uma dificuldade é esta questão de envolver o quadro dos professores, no nosso planejamento e no planejamento deles. Por conta de estar envolvido em outras escolas, em outras atividades, e o tempo, às vezes, tem muita coisa a planejar e acabam ficando algumas coisas a desejar, dar conta das burocracias.

Apesar disso, CPE2 afirma que há experiência de planejamento conjunto com outra escola do campo:

[...] a gente faz, às vezes, o planejamento conjunto com a escola do Assentamento Lisboa, a gente está tentando ver se consegue, não tinha muita essa

articulação, buscar fazer mais encontros com essas escolas do campo, trocar experiências, mas falta essa questão, que é a troca de experiências entre as escolas e os movimentos, mas que busque trabalhar a Educação do Campo.

Dentre as experiências apresentadas pela CPE3, há destaque para escolha dos quadros que irão trabalhar na escola: “Aqui na Lucas Meireles, a escolha dos funcionários e gestores são em assembleia realizada pelo Assentamento e colocado os nomes para a direção do Estado solicitar a sua contratação”. Quanto à participação da GRE, CPE1 informa que

[...] a gente teve a presença da Gerência na escola, mas para olhar a obra que está sendo construída, mas pedagogicamente não. Tivemos a questão do atendimento dos psicólogos, porque tivemos muitos problemas de saúde. [...] nas quatro escolas do município, faz algumas coisas juntos, algumas formações, principalmente, no início dos semestres [...] mas a nível de estado só tinha mesmo as formações do jovem de futuro, que hoje não está acontecendo mais, pelo menos para o coordenador pedagógico.

Nesse ponto de vista, sobre o regime de colaboração, a Resolução CNE/CEB N.º 1, de abril de 2002, no artigo 6º, destaca a importância:

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

O mesmo acontece com a orientação da Lei 6.651, que institui a Educação do Campo no Piauí, desde o dia 14 de abril de 2015, publicada no Diário Oficial da Assembleia Legislativa n.º 170, constando, no Art. 4º, que:

Art. 4º Com objetivo de reparar defasagens históricas de acesso à Educação do Campo, o Poder Público Estadual, em parceria com a União e os municípios implementará políticas públicas educacionais:

I – reduzir os indicadores de analfabetismo, integrando qualificação profissional e social ao ensino fundamental, respeitadas as especificidades quanto a horários e calendários escolar;

II – garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo;

III – contribuir para a inclusão digital objetivando beneficiar a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Entende-se que a realização desses propósitos requer o envolvimento direto e estratégico da SEDUC, o que não acontece, conforme os sujeitos estão a afirmar. Porém, DE3 vê o trabalho conjunto como uma potencialidade: “Uma das potencialidades é a gente trabalhar a formação com todo o quadro da escola, dos professores, gestores e serviços gerais”. Mas DE2 destaca a dificuldade de assegurar esse modo de fazer: “É muito difícil de trabalhar essa articulação com outro sistema, com outro órgão que seja do município”. DE3 aponta a existência de uma articulação através dos movimentos sociais do campo: “[...] essa articulação existe entre os movimentos sociais nos diversos estados, e as próprias escolas, sempre que é possível, discutimos, a nível de MST no estado, e a nível nacional; dentro da política de educação no estado essa articulação não existe”.

A 18^a GRE ressalta que o tratamento é igualitário, comprehende que a participação na vida da escola do campo é igual à da zona urbana, e que, quanto ao monitoramento, aponta diversas dificuldades para assegurar a especificidade do campo nos processos mais participativo dos sujeitos sociais do campo e seu contexto sociocultural:

[...] eu não vejo nenhuma conduta diferente, eu vejo a GRE atender a todos da melhor maneira possível; ela não tem nenhuma escola próximo de Teresina, todas são do interior dos municípios; ela só dispõe de um transporte para atender às 52 escolas; o transporte é para todos os setores da GRE (coordenação, financeiro, gestão, psicossocial) e muitas vezes não tem como monitorar. O certo que era para estar mais presente nas escolas; a SEDUC cede transporte, mesmo assim, é insuficiente; digamos que 10 técnicos é suficiente para atender às 52 escolas com vários programas; quando vai o ensino para a escola, ela quer botar a gestão, o financeiro quer colocar pessoa de outro setor para ir à escola, aí, fica sobrecregando o gestor, quem ele vai atender? Ela quer mandar um de cada equipe.

4.4.6 Sobre desafios, resultados e conquistas na construção da política de Educação do Campo

Ao se considerar os apontamentos feitos pelos agentes participantes deste trabalho, em diálogo com o que consta nos documentos, na discussão com os autores, e o objetivo geral de analisar os processos de desenvolvimento da Política de Educação do Campo em áreas de assentamento da reforma agrária no Piauí, acompanhadas pelo Movimento Sem Terra (MST), a partir dos referenciais analíticos, afirma-se que existem diversas dificuldades que precisam ser superadas para a efetivação da política de Educação do Campo no estado do Piauí. Essa afirmação está no conjunto das falas e é confirmada pela coordenadora de Educação do Campo na SEDUC (CEC), ao reconhecer que não está havendo efetividade na realização da política de Educação do Campo no Piauí: “[...] é pouco ou quase nada se comparada o que precisa ser feito;

no Estado tem Lei, mas não tem diretrizes que oriente um currículo para as escolas do campo". Apontou também a problemática da falta de estrutura, de recursos financeiros, dentre outros, e, apesar de indicar possibilidades, especialmente em conjunto com os movimentos sociais do campo que permitam chegar às escolas, não se observa como isso esteja sendo providenciado na prática, para além da constatação.

A gestão na SEDUC menciona também a carência de planejamento estratégico, resultante da parceria entre a Coordenação e a Gerência de Educação e Diversidade, a qual está vinculada à Unidade de Ensino e Aprendizagem (UNEA): "[...] não participaram do planejamento estratégico; o foco é o IDEB e recomposição de aprendizagem por resultados". Essa constatação conduz à especulação: quem deverá elaborar o planejamento? As fundações privadas? Como planejar, com outros protagonistas, diante da atuação sistêmica e fechada realizada por essas fundações? CPE1 aponta muita limitação na construção do trabalho coletivo democrático com a comunidade, quando as determinações da política educacional de estado vêm para a escola apenas para serem executadas:

As gestões, elas a gente tem alguns avanços e alguns retrocessos, eu considero, por ela ser do campo e no campo a gente consegue avançar na relação com as comunidades na inserção das culturas do campo, porém, a gente freia na parte quando o Estado entra nas burocracias do Estado, as coisas prontas que o Estado trás, que isso vem de contraponto daquilo que a gente trabalha nas comunidades com a gestão democrática que a gente tenta fazer as coisas em coletivo, porém a política do Estado, ela traz as coisas prontas, desde o calendário, a gente tem muita pouca possibilidade de alterar. E mesmo hoje os programas, as olimpíadas, já vêm basicamente, você não tem como criar mais coisa dentro da grade do Estado, se você criar, você fica engessado, né, dentro das políticas já prontas do Estado.

Dessa forma, mesmo que as escolas em áreas de assentamento tenham seus respectivos gestores, em parte, integrantes das comunidades e formados nos marcos da política de Educação do Campo, forjados nos movimentos sociais, esses não conseguem influenciar a construção da política conforme constituída nos processos de criação da Educação do Campo, analisados neste trabalho, seja em âmbito estadual ou federal. Por mais consistente e inovadora que seja, não alcança todos os caminhos apontados pelas organizações sociais do campo. Verifica-se que há um longo caminho a ser percorrido em sentido contrário ao conjunto de contradições colocadas entre a política proposta, a política de fato, que, nesse caso, não é do estado, mas do Movimento Por uma Educação do Campo, e a política em uso, contida nos textos oficiais e a política de fato, nos termos de Mainardes (2018). No caminho entre a política de fato e a política em uso, os processos sofrem outras alterações políticas, ideológicas e administrativas, que retiram a

condição inicial de política proposta.

Essas limitações estão condicionadas a questões políticas, ideológicas, condições materiais, humanas e sociais, que estão na base do modelo gerencial da política educacional hegemônica, promovida pelo Estado, no caso, do Piauí, com fortes influências das fundações privadas, com a sua lógica de gerenciar a política educacional sob a perspectiva mercadológica de construção da educação. Para Mainardes (2018, p. 3), “[...] eles rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e de implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão”. O autor também destaca que “[...] nesse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Mainardes, 2018, p. 4).

Assim, se pode verificar onde estão alguns dos pontos de ruptura no ciclo de políticas proposto por Mainardes (2018): tem-se as diretrizes operacionais, a Lei 6.651/2015, porém, no processo das providências práticas, que exigem recursos orçamentários e, principalmente, determinando a política, o ciclo é interrompido, impedindo que as ações se realizem. A Lei nº 6.651/2015, no art. 2º, inciso 2º, destaca a obrigação de “*II – garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo*” (Piauí, 2015). Mas, na prática, as escolas foram construídas em 2007, e ainda não têm essas condições adequadas reais de uso. A gerente da 1ª GRE informou que não recebeu

[...] essa orientação para um trabalho específico; não existe um lugar de produção aqui no campo; a justificativa de não atingir a meta não é porque o trabalho não é diferenciado, mas dos professores que não são lotados considerando isso; são professores que sobram, que não trabalham e que, na escola do campo, podem fazer o trabalho de qualquer jeito; o professor do fim do teste; não cobram sobre a especificidades da Educação do Campo.

Nesse sentido, a 1ª GRE informa que nunca participou de treinamento: “Acredito que ninguém passou pela formação”. A 18ª GRE assegura que “[...] não tem recursos; na realidade, as GRES, elas não dispõem de recursos para desenvolver o trabalho nas escolas, só para manutenção interna da Gerência; para a GRE acompanhar as escolas, pra ela ajudar, não tem, porque já é um recurso que vem direto da Secretaria”. A situação da falta de concurso público para prover um quadro específico tem relação direta com os empecilhos para investimento em um processo de formação de trabalhadores em Educação do Campo, pois parece que necessário continuar enviando para a escola do campo qualquer trabalhador, de preferência aqueles que

são indesejáveis nas escolas urbanas. Mainardes e Tello (2016, p. 10) referem que

Devido à conjuntura sócio-histórica das últimas décadas, as políticas educacionais têm focalizado a gestão educacional e escolar com um forte eixo centrado na administração da educação e na organização dos sistemas educacionais, predominando a dimensão instrumental da política educacional. De algum modo, o efeito do ‘saber fazer’ prioriza o profissionalismo e o interventionismo em detrimento da dimensão da reflexão teórico-analítica para compreender a realidade. Por essa razão, a distinção dos níveis de abstração e de abordagem é uma questão relevante no atual momento histórico.

Desse modo, sequer a política de resultados na educação promovida pelo Estado pode se realizar, amarrando o discurso de inferioridade intelectual das populações do campo. Assim, é necessário também criar um cenário que impeça a participação dos educadores em debates e de realizar análise de profundidade, evitando que o cerne da problemática venha à tona, deixando-se de lado a possibilidade de construção de uma educação socio crítica, firmada na realidade e na formação integral do ser humano, pois “O nível da compreensão envolve a identificação das estruturas, ou seja, dos condicionantes mais gerais das políticas (processos e estruturas que enquadram as agendas das políticas educacionais e as dirigem)” (Mainardes; Tello, 2016, p. 9).

Apesar de tudo, foram apontados resultados e repercussões, a exemplo dos foram elencados anteriormente, como conquistas do Movimento por uma Educação do Campo no Piauí e, que, de algum modo, foram tornados também obrigação dos gestores. A 18^a GRE destaca:

A gente luta muito para que não falte o transporte; busca ativa também é uma luta constante pra conseguir trazer os alunos de volta pra escola; merenda escolar também, o recurso a gente luta pra não faltar, pois sabemos que uma maneira de trazer o aluno pra escola é a merenda escolar [...].

Assim, GE3 destaca, em sua fala: “Avalio que seria melhor se a GRE tivesse, como nós falamos agora, uma pessoa pra acompanhar, como não tem, ela faz o que pode tratando as escolas do campo iguais às outras; o que diferencia é muito pouco da escola tradicional mesmo para uma escola do campo”. Nessa dimensão, CPE3 afirma que

[...] mesmo com todas as dificuldades das escolas no campo pedagógico e estrutural, todas as escolas conseguiram colocar um número bem significativo de alunos nas universidades públicas, e algumas em universidades privadas. [...] a educação nas áreas de assentamento, e dessas colocou um bom número de alunos nos cursos de graduação e pós-graduação na política de Educação do Campo nos projetos de formação de educadores da reforma agrária em parceria com INCRA/MST e Universidade Públicas.

Segundo PE3, são

[...] mais de 100 alunos já foram para a universidade saindo da escola do campo; me considero aluno da escola do campo, eu cursei Licenciatura em Matemática em uma universidade pública; hoje, trabalho na escola do campo; a escola do campo me lançou para o mundo e ela me trouxe de volta para escola do campo; as escolas do campo são muito importantes, ela acolhe bem os alunos, com todas as suas limitações e conseguem desenvolver aprendizagem que o aluno possa escolher seus próprios passos.

A Educação do Campo, no ponto de vista legal, dos marcos e resoluções aprovadas pelo Congresso Nacional, pelo Conselho Nacional de Educação e pela Assembleia Legislativa estadual do Piauí, representa um avanço político muito importante, mas, ao mesmo tempo, conforme e vê ao longo desta pesquisa, possui muitas lacunas, com imensos desafios e as contradições que estão na base da formação da sociedade brasileira e da questão agrária que a compõe. É inegável que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo constituem-se para os movimentos sociais e as escolas do campo como um dos marcos importantes na força política de realizar a luta para seguir o próximo passo e materializar os marcos legais da modalidade nas escolas de assentamento.

Mesmo que nas escolas do campo no estado do Piauí ainda prevaleça a orientação curricular urbanizada, há a tensão que, em algum momento, deverá ser enfrentada, conforme consta no segundo parecer que embasou a aprovação da Resolução de 2001 sobre as referidas Diretrizes e que reverbera na realidade vivida sobre a política educacional no estado do Piauí para as escolas do campo: “[...] há, no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pelas representação urbana da realidade” (Brasil, 2001, p. 30). O documento também aponta que

[...] a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional (Brasil, 2001, p. 29).

DE2 diz que, ao longo de 13 anos, a escola

[...] consegui colocar mais de 48 ex-alunos formados em várias áreas aí na região; temos ex-alunos formados dentistas, médica, advogada; somos a única escola de ensino médio na região com sete comunidades; nosso esforço é formamos cidadãos para o mundo; formar pessoas para voltar e ajudar na

comunidade; acho que a gente tem grande contribuição ao formar os filhos de pequenos trabalhadores, lavradores e de assentados para cursos superiores e contribuir para o desenvolvimento de nossa sociedade.

Outras conquistas importantes são citadas pela Coordenação de Educação do Campo na SEDUC: a constituição da própria Coordenação; a formação de alguns cursos técnicos; a questão do currículo contextualizado; um curso de formação de professores em 2005-2006; lançamento de um livro sobre a política de Educação do Campo com base na experiência de formação no Piauí; livro paradidático sobre a convivência com o semiárido, dentre outras. Também aponta como potencialidade a construção da Educação do Campo dentro de um processo contraditório da política de educação brasileira: “Se sentir ecoado no processo, ter no plano do Governo a educação indígena, quilombola e Educação do Campo”; considera que, nesse processo de busca por avanços, a Coordenação precisa se aproximar dos movimentos sociais. Caldart (2012, p. 263) destaca, nessa linha, que:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

A 1^a GRE considera, por outro lado, que as conquistas são muito tímidas, pois “[...] não se fala em uma política exclusiva de educação para o campo; o tratamento em acompanhar e gerenciar é igual para todas as escolas; não é levado em consideração a questão da Educação do Campo”; a 18^a GRE lembra que as ações estão mais voltadas para o programa Jovem de Futuro; as principais ações são na formação dos docentes; em relação ao transporte das escolas “[...] sabemos que é muito difícil, a luta é grande para tentar conseguir o transporte e a SEDUC manter”. GE2 (2023) elenca que:

[...] nós temos uma coordenadora da Educação do Campo em Teresina, mas que, no momento, ainda, nós percebemos que está assim um pouco precisando dessa diretriz [...] nós estamos precisando dessa diretriz para poder ter ações mais pontuais, que realmente ofertasse a Educação do Campo.

A gerente da 1^a GRE ressalta que

[...] a GRE gerencia as ações que a SEDUC pede para implementar; não cria ações para realizar, ela faz o que a SEDUC pede; não podemos criar uma política de Educação do Campo; a SEDUC cria, elabora programas e projetos e a gente implementa na prática; é a SEDUC que não direciona essa política, a

GRE tem apenas o objetivo de gerenciar as ações que vêm da SEDUC.

A 18^a GRE também confirma essa perspectiva: “Falta mais ação da Secretaria de Educação; nós sabemos que não existe um currículo diferenciado para a educação do campo; o que vemos que são aplicados os mesmos projetos normais na Educação do Campo e a formação de professor”.

Portanto, conclui-se, a partir dessas declarações, que será um grande desafio para as escolas do campo, de modo especial, nas áreas de assentamento, assegurar a política de Educação do Campo nos limites da própria compreensão dos gestores responsáveis pelo gerenciamento, acompanhamento e construção da Educação do Campo, porque:

- **Primeiro**, não há compreensão dos gestores sobre os processos que se materializam nos textos em leis e normativas sobre a Educação do Campo;
- **Segundo**, não há a criação das condições pessoais, financeiras e estruturais, a partir da Secretaria de Educação de Estado e Cultura do Piauí e da Coordenação de Educação do Campo na oferta dessa especificidade de educação para as escolas do campo;
- **Terceiro**, há falta de articulação de diálogos entre as frentes responsáveis pela gestão, articulação e orientação técnica e pedagógica para a construção da política educacional para o desenvolvimento da política de Educação do Campo com orientações das Gerências Regionais nas escolas do campo e em áreas de assentamento da reforma agrária;
- **Quarto**, as condições das escolas do campo, é composta por um conjunto de problemas estruturais, de transporte, laboratórios, bibliotecas, de materiais pedagógicos, de falta de professores capacitados para a realidade, entre tantos outros se somam a outros entraves ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, com práticas educacionais que respeitem as condições de produção da existência dessas comunidades do campo;
- **Quinto**, a burocratização dos processos de gestão das escolas do campo por resultados sob as plataformas digitais, ou até mesmo, a saída da plataforma da educação pelas fundações privatistas na política educacional promovida pelo Estado nas escolas de modo geral.

Esse conjunto, de acordo com o que foi levantado, indica que o processo de realização da política de Educação do Campo no estado do Piauí precisa avançar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o processo de implementação da política de Educação do Campo no Piauí vem impactando o desenvolvimento político e pedagógico da gestão das escolas rurais, em conformidade com os princípios fundamentais da referida política? Esse é o problema de pesquisa que fundamenta este trabalho, evidenciando a existência de um conjunto de diretrizes estabelecidas nos marcos legais produzidos no contexto do Movimento pela Educação do Campo, com a participação direta dos movimentos sociais do campo. Entretanto, tais diretrizes, embora delineiem metas e estratégias, revelam-se insuficientes para concretizar efetivamente a materialização do direito assegurado pela legalmente.

Observou-se que muitos são os desafios e limites, considerando a situação vivenciada nas escolas do campo em áreas de assentamento da reforma agrária: falta de conhecimento sobre a temática por parte dos agentes públicos; falta de profissionais especializados para atuar no contexto da política, contratados especificamente para esse fim; falta de reconhecimento da sua especificidade; falta de articulação entre as diversas instâncias que compõem a política de educação no Estado; renúncia, por parte do Estado, da responsabilidade de gestar a política, entregando-a a fundações privadas que atuam sistemicamente na gestão central, nas gerências regionais e nas escolas; falta de ação efetiva, de condições de trabalho e de articulação da Coordenação de Educação do Campo na SEDUC com as GRES e as escolas; falta de um regime de colaboração que articule diferentes esferas na realização da Educação do Campo.

À respeito da falta de profissionais especializados com domínio de conhecimento e compromisso político-pedagógico e metodológico nas gerências regionais de educação, verificou-se o estranhamento dos agentes públicos, que são teoricamente os responsáveis pela orientação da política, quanto aos processos político-pedagógicos e mesmo quanto ao conceito e ao significado da Educação do Campo.

Esse cenário conduz à compreensão de que a função de articular a política da Secretaria na rede de escolas vinculadas às GRES não poderia mesmo se realizar com as condições existentes, pois, além do desconhecimento, não há determinação do órgão que centraliza a política de educação no Estado, a SEDUC/PI.

Registrhou-se a falta de direcionamento, e o não acompanhamento da Secretaria de Educação, que possui um órgão diretamente responsável pela pasta, a Coordenação de Educação, que, pela missão comunicada, deveria dialogar e orientar as Gerências Regionais e a outros agentes, tais como os supervisores regionais e os técnicos que igualmente não estão preparados

para as demandas requeridas pela política.

Constatou-se que há completo distanciamento entre essas três instâncias em relação ao processo de promoção da Educação do Campo: Coordenação/SEDUC, GRE e escolas. As escolas enfrentam essa situação criando as suas próprias estratégias, praticamente sem nenhum apoio para realizá-las, assim como, pelo dizer da Coordenação, também há ações sendo desenvolvidas, porém, essas, se não executadas, não seguem um percurso que permita acúmulo e envolvimento sintonizado dos agentes e das estruturas integrantes. Salienta-se que aqui não há uma crítica à competência dos gestores e técnicos em si, mas à falta de compreensão e de condições objetivas para a implementação da especificidade da política, que também tem relação direta com os objetivos engendrados no tipo de política educacional que se pretende construir.

Por isso, tudo é tratado de forma geral, a própria Secretaria de Educação do Estado se mostra indiferente com a Educação do Campo e as questões do campo, dispensando tratamento generalizado, sem considerar as suas especificidades. Na análise, entendeu-se que falta dar prioridade, prova disso é que nunca se realizou um concurso ou teste seletivo específico para atender às escolas do campo, conforme prevê as Diretrizes Operacionais de Educação Básica para as Escolas do Campo.

Dessa forma, parte considerável dos professores que atuam nas escolas do campo, além de não possuírem formação específica, não contam com as condições adequadas para o exercício da profissão, com salários rebaixados, falta de política de fácil acesso e até falta de condições de acesso a tecnologias nas escolas e ao uso das plataformas digitais obrigatórias pelo professor/a, exigida pelo Estado no registro dos dados avaliativos e dos conteúdos ministrados na escola.

Por exemplo, um professor efetivo de escolas do campo, com 40 horas semanais de trabalho docente, ganhava, no ano de realização da pesquisa, salário bruto de R\$ 4.499,18, sendo que um coordenador, um diretor eleito pela comunidade e contratado pelo Estado para a função com as mesmas 40 horas de trabalho, ou seja, dois turnos de trabalhos na escola, tinha salário correspondente a metade de um professor efetivo: R\$ 2.492,00 (dois mil quatrocentos e noventa e dois reais). Essa situação assegura o desinteresse por essa modalidade educacional, além disso, resguarda processo profundo de precarização dos trabalhadores da educação no/do campo sem seus devidos direitos constitucionais e trabalhistas.

Esse quadro tem imposto prejuízos no processo de concretização da política de Educação do Campo, que deve ser uma construção local, especialmente em áreas de assentamentos, articulada a um processo mais amplo no Brasil, dando corpo à política. No entanto, o contexto

atual aparenta pertencer a um movimento intencional para não viabilizar projeto de educação que se vincule ao campo, à reforma agrária e à transformação social, além de trazer consigo a denúncia da questão agrária historicamente existente no país.

Isso se desenvolve por meio da opção ao modo de produção da gestão feita pela Secretaria, que entrega a entidades privadas, inclusive vinculadas ao setor bancário, a exemplo do Instituto Unibanco, a responsabilidade de gerir a educação pública, atuando nas dinâmicas de feitura e de desenvolvimento da política, focada em resultados necessariamente quantificáveis nas escalas de avaliação.

Mesmos os professores e gestores, que foram formados na perspectiva da Educação do Campo e escolhidos pelos movimentos sociais do campo, têm que se adaptar, pois parte das propostas e ações que realizam não são respeitadas, comprometendo os princípios pedagógicos e filosóficos exigido na realização da Educação do Campo.

Outro problema é o da rotatividade do quadro docente nas escolas do campo, atrapalhando a construção dos processos e de iniciativas político-pedagógicas na materialização da Educação do Campo, pois, sem um quadro efetivo, fica difícil pensar um projeto de educação mais sólido, a longo prazo.

Essa dinâmica alcança os gerentes regionais e chega até aos professores, através das orientações expressas e da atuação no sistema plataformizado, com rotinas que chegam prontas para serem executados nas escolas do campo em forma de rede, desenvolvendo um currículo urbanizado, distante da realidade sociocultural do campo, dos camponeses assentados, afastando, assim, as dinâmicas organizativas produzidas no movimento organizativo que fez surgir a Educação do Campo.

Esse tipo de política praticada é baseado na centralização, que impede os processos democráticos de participação das famílias, dos agentes escolares, como conselheiros, famílias e os próprios professores. Isso ocorre porque o modo de gestão hegemônico neutraliza a autonomia da escola, dos professores e dos gestores, de modo que mesmo os gestores escolhidos pela comunidade têm dificuldade de assegurar a participação da comunidade na gestão da escola e nos processos de ensino e aprendizagem, o que conseguem fazer é de forma precária.

É possível afirmar que o modo como se dá a gestão da educação no estado do Piauí é inibidor da participação comunitária na gestão dessas escolas, o que acaba afastando as pessoas e as comunidades dos processos de decisão coletiva e de gestão democrática sobre os processos educativos. Observou-se que os gestores administraram uma estrutura que vem pronta, com tudo praticamente estabelecido para ser executado, com muitas questões burocráticas, para serem

operacionalizadas com urgência.

E, independentemente de ser uma escola do campo ou escola urbana, o formato de gestão tem sido o mesmo, com foco nas questões administrativas por resultados, visando atender às demandas do mercado de trabalho. Outro problema observado diz respeito à falta de um regime que permita a colaboração entre as esferas estadual, municipal e federal, mesmo havendo projetos e linhas de financiamento do Governo Federal para a Educação do Campo que, apesar de insuficientes e de ter enfrentado o desmonte no período recente, observa-se que pouco tem sido acionado pelo Governo do Estado. Apesar de haver escolas coabitadas, ainda assim há dificuldade de realizar ações conjuntas e compartilhadas.

Assim, concluiu-se que a política de Educação do Campo no Piauí ainda não se realiza no chão da escola, apesar das orientações político-pedagógicas e operacionais contidas nos seus marcos normativos e dos esforços empreendidos nas escolas dos assentamentos acompanhadas pelo MST, indicando, assim, morosidade que precisa ser enfrentada, considerando que esses marcos passaram a existir desde o ano de 2002. Apesar dessas situações vivenciadas, e em confrontamento a essa lógica, observou-se que há resistências importantes: as escolas se colocam como espaços abertos à comunidade, com suas construções culturais e organizativas.

O fato é que o Estado não tem orientação nítida e efetiva que considere a especificidades da formação nas escolas do campo e essas são tratadas de forma genérica, e não ocupam lugar de importância na política de educação, impossibilitando a efetivação do que está definido nas diretrizes operacionais de educação básica para as escolas do campo.

Diante disso, nos limites que envolvem este trabalho, apresenta-se algumas sugestões: realização de amplo e efetivo programa de formação e de capacitação dos educadores do campo, compreendendo docentes e gestores; concurso público, contemplando a especificidade da Educação do Campo; elaboração de um plano de estruturação física e pedagógica das escolas do campo; elaboração de um plano de gestão estadual para as escolas do campo com a participação efetiva dos movimentos sociais do campo, dos fóruns dedicados à temática e de pesquisadores da área; elaboração das diretrizes operacionais para a educação do Campo no Piauí (básica e superior), de modo participativo.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ADRIÃO, T. M. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Curriculo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- ARELARO, Lisete R.G. Gestão Educacional. 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. 381-387.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (ANPAE). Relatório do Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. São Paulo. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1962.
- ANDRADE, P. S. de. O Assentamento 17 de Abril em Teresina – Piauí: uma política de inclusão social? In: V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. A escritura da pesquisa em Educação e suas diversas linguagens, 2008. **Anais** [...]. Teresina: UFPI, 2009. Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.6_GT.11/06_Patricia%20Soares%20de%20Andrade.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.
- APIAIM, A. de. Um Olhar Crítico Sobre a Política de Educação do Campo no Estado do Piauí. In: MEDEIROS, L. B.; SILVA, W. A. L. da; APIAIM, A. **Educação do Campo na fronteira de uma nova política educacional**. Teresina: Gráfica Arco Iris LTDA-ME, 2016. p. 25-48.
- ARROYO, M. G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Curriculo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n.1, p. 28-49, jan./jun. 2003.
- BDBTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- BELDRÃO, T. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado notícias**, 03 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 20 set. 2023.
- BORDA, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Re pensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 7-14.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 fev. 2024.
- BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes de base da educação nacional**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer **CNB/CEB**

n.º 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=calendario%202021. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CEB n.º 01/2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 02/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília-DF: CNE/CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Continuada de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos. Brasília, SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de Gestão da SECAD - 2004**. Brasília. SECAD, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secad-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo:** marco normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BRUNO, L. Poder e administração no contemporâneo. 2002. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**. 4. ed. Petrópolis: RJ Vozes, 2002. p. 15-45.

BRUNO, R. O Estatuto da Terra: entre a conciliação e o confronto. **Revista Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 5-31, nov. 1995.

BURITÍ DOS LOPES (Município). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos-lopes/panorama>. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Acesso em: 2 dez. 2023.

BURITI DOS LOPES (Município). Unidade Escolar Pedro Mariano de Freitas. **Projeto Político Pedagógico**. Buriti dos Lopes: UEPMF, 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. 2. ed. Brasília, DF, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4)

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo.** Verbete do Dicionário da Educação do Campo. EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIN, A. et al. (org.). **Educação do Campo:** Reflexões e Perspectiva. Florianópolis: Editora Insular, 2010. p.145-188.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Curriculum sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

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

CALDART, R. S. **Educação em Movimento.** Formação de Educadores e Educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma Educação do Campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

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.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 2

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUES, Sonia Meire Santos Azevedo. (org.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo. v. 5. Brasília, 2004. p. 10-31.

CALDART, R.S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 448 p.

CASTELO BRANCO, J. V. **Entre trilhos e veredas.** Teresina, PI: Ed. Fundação Monsenhor Chaves, 2010.

CEPRO, 2018. Série Inclusão Social; n. 2. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201802/CEPRO08_365efb6de8.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

CEPRO. Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí. **O Índice de Vulnerabilidade Social no Piauí por Territórios de Desenvolvimento.** Teresina: Fundação

CEPRO-PI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais e Planejamento Participativo. **Diagnóstico Socioeconômico do Município de São João do Piauí.** Teresina: CEPRE, 2006. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201105/CEPRO03_6fa167a605.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

CEPRO-PI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais e Planejamento Participativo. **Buriti dos Lopes**. Teresina: CEPRO. Disponível em: http://www.cepro.pi.gov.br/download/201106/CEPRO21_5015e846a9.pdf. Acesso em 6 dez. 2023.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Brasília, v. 16, n. 34, jan./abr. 2022.

COSTA ALVES. A Educação do Campo e seus desafios na contemporaneidade: um estudo de caso sobre o fechamento da Unidade Escolar Francisca Trindade, em Canto do Buriti-PI. In: MEDEIROS, L. B. et al. **Educação do campo na fronteira de uma nova política**. Teresina: Gráfica Arco Íris LTDA-ME, 2017. p. 87-109.

CURY, C. J. Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. Educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, set./dez. 2004.

DEMO, P. Educação Rural – sua sintonia com o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 63, n. 146, p. 289-298, jan./abr. 1980.

DEMO, P. **Pesquisa Participante, saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livros, 2004.

DOURADO, L. F. Educação de qualidade (Entrevistado por Rafael Bastos Costa de Oliveira). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 179-187, set./dez. 2020.

EVANGELISTA, A. B. **A gestão de escolas rurais no contexto das políticas públicas de Educação do Campo**. 2016. f.172 Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

FAUSTO, B. **A Revolução de 1930, Historiografia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. 2012. 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. 21-32.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete, CERIOLI, Paulo Ricardo, KOLLING, Edgar Jorge. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, 2002. p. 89-101. (Coleção por uma educação do campo, n. 4).

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional – Por Uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 01-67.

FERNANDES, F. **O desafio Educacional**. São Paulo: Cortez editora, 1989.

FRANCO, M. A. do R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **NUANCES: estudos sobre educação**, Prudente, v. 9, n. 9/10, p. 199-208, jan./jun. 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 24. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 2. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, L. C. A escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde a prática da licenciatura em Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011. p. 155-175.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortes, 1995

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.61-72.

FRIGOTTO, G. Capital Humano. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. p. 66-72.

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação no Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. p. 241-288.

FINKEL, S. Capital Humano: concepto ideológico. In: LABARCA, G. et al. (org.). **La educación burguesa**. México: Nueva Imagem. 1977. p. 66-72.

GARBIN, R. et al. Educação do Campo: Uma Experiência em Construção. In: Autores. **Contextualização da Educação do Campo no Brasil e no Piauí**. Teresina, PI: Realce, 2008. p. 14-34.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILDAZIO. Assentamento Josué de Castro Vive uma Nova Realidade. **Portal Buritiense**, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://www.portalburitiense.com.br/2019/03/21/assentamento-josue-de-castro-vive-uma-nova-realidade-confira/>. Acesso em: 19 out. 2023.

GONÇALVES, M. C.; DIAS, E. F. S. A política educacional no ensino primário rural no Piauí: programas e financiamentos (1970-1983). **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 1, p. 1173-1192, jan./dez., 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, volume 1 / 1891-1937**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; Coedição de Luís Sérgio Henrique e Marcos Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. v. 3. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7. ed. Civilização Brasileira. RJ, 1989.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Buriti dos Lopes**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos-lopes/panorama>. Acesso em: 12 dez. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São João do Piauí**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/sao-joao-do-piaui/panorama>. Acesso em: 24 nov. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Teresina**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/teresina/panorama>. Acesso em: 19 out. 2023.

IBGE. Piauí, Cidades e estados. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/porto/panorama>. 2010. Acesso em: 6 fev. 2024.

INSTITUTO UNIBANCO. **Abrangência**. São Paulo: Unibanco, 2012. Disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1sIAEgQFb9eRJ5WSbW0-esm-elR9pZrE&femb=1&ll=-7.020415700000018%2C-42.77291589999994&z=8>. Acesso em: 23 nov. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Histórias do jovem de futuro**: dez anos de programa no Piauí. São Paulo: Unibanco, 2022. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/historias-do-jovem-de-futuro-dez-anos-de-jovem-de-futuro-no-piaui/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Jovem de futuro**. São Paulo: Unibanco, 2007. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **Lançamento do Marco de Gestão Escolar consolida avanços na educação do Piauí**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2022. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/lancamento-do-marco-de-gestao-escolar-consolida-avancos-na-educacao-do-piaui/>. Acesso em: 2 mai. 2023.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: MST, Movimento de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, 4).

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Costagna (org.). **Por uma Educação Básica do Campo.** v. 1. Brasília: UnB, 1999.

KOMINKIÉWICZ, V. L. **A educação no MST diante do Estado e da Política Pública de Educação do Campo sob influência dos Organismos Multilaterais.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KONDER, L. **O que é dialética.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LBD. Laboratório de Dados Educacional. **Indicadores.** Curitiba: LBD, 2021. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/escolas>. Acesso em: 9 dez. 2022.

LEHER, R. **Autoritarismo Contra a Universidade:** o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LEITE, S. C. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. Questões de nossa época. vol. 70. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEITE, S. C. Assentamento Rural. 2012. p. 108-112. 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.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. rev. e amp. São Paulo: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. F. **O MST e a luta pela terra no Piauí:** história e memórias familiares 1989-2014. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

LUCAS, R. E. A. **Política Educacional e Educação do Campo:** um estudo de caso no assentamento de reforma agrária – Glória – município de Pedras Altas/RS. 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

LUCAS, W. **Acelera Educação:** Encontro de trabalho alinha parcerias com fundações nacionais. Teresina: SECUC, 2023a. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10367/acelera-educacao:-encontro-de-trabalho-alinha-parcerias-com-fundacoes-nacionais>. Acesso em: 10 mai. 2023.

LUCAS, W. **Seduc e Instituto Unibanco dão novas diretrizes à gerências regionais.** Teresina: SECUC, 2023b. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10499>. Acesso em: 10 mai. 2023.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa:** uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, V. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Estados Unidos, v. 24, n. 75, p. 1-14, jul. 2016.

MARTINS, A. F. G. **A questão agrária brasileira: da Colônia ao governo Bolsonaro.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. **Pedagogia do capital.** 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. 540-547.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: Ademar Bogo (org.). **Teoria da organização política.** vol. I. São Paulo. Expressão Popular, 2005. p. 37-70.

MEDEIROS, A. J **Movimentos sociais e participação política.** Teresina: CEPAC, 1996.

MEDEIROS, L. B. Educação do campo e política educacional brasileira, aproximações e distanciamentos na realidade local. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 195-219, jul./dez. 2014.

MEDEIROS, L. B. **Parceria e Disenso na Educação do Campo:** marcos e desafios na luta do MST. 2010. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

MEDEIROS, L. B.; SOUSA, J. K. A. de; MESQUITA, M. A. de. **Educação Rural e Educação do Campo: Interrogações à Universidade.** Teresina: UESPI, 2017. Disponível em: www.uespi.br/.../Ciencias%20da%20Educacao/. Acesso em: 26 ago. 2012.

MENDONÇA, S. M. de. **ESTADO.** 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. 349-355.

MÉSZÁROS, E. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo editorial, 2005.

MÉSZÁROS, E. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes,

2002.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2012.

MORISSAWA, M. **A História da Luta pela Terra e o MST.** São Paulo: Expressão popular, 2001.

MOBIEDUCA.ME. Disponível em: <https://professorconectado.mobieduca.me/#/admin/avaliação>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MOLINA, M. C. FONEC: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) campone-ses(as) do Brasil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, n. 1, p. 1-26, jan./dez. 2022.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Por uma Educação do Campo:** Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Pedagogia do capital. 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. 538-545.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como deve ser uma escola de Assentamento.** São Paulo: Boletim da Educação n.º 01, 1992.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Como Fazemos a Escola de Educação Fundamental.** São Paulo: Cadernos de Educação n.º 9, 1999.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos (1990 – 2001).** Veranópolis: ITERRA, 2005. Caderno de Educação n.º 13 - edição especial.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento as Escolas.** São Paulo: Boletim de Educação n.º 8, 2001.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Princípios da Educação no MST.** São Paulo: Cadernos de Educação n.º 8, 1996.

MUNARIN, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008. **Anais** [...]. Caxambu: Anped., 2008. p.1-17.

NASCIMENTO, C. G. do. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital:** hegemonia em disputa. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia.** Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação.** 4. ed. Petrópolis: RJ Vozes, 2002. p. 64-

67.

OLIVIERA, P. V. P. de. Complexidade das Políticas Públicas - Reflexões Ontológicas e Epistemológicas no Campo Educacional. **Entreletras**, Araguaína, v. 8, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2017.

PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? Questões da nossa época. vol. 56. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIAUÍ (Estado). Lei atualizada n.º 6.967/2017. Estabelece o Planejamento participativo territorial para o desenvolvimento sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, PI, 03 abr. 2017. Disponível em: https://sapl.al.pi.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2017/4102/4102_texto_integral.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

PIAUÍ (Estado). Lei complementar n.º 87, de 22 de agosto de 2007. Estabelece o planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do Estado do Piauí e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Piauí**, Teresina, PI, 22 ago. 2007. Disponível em:. Acesso em: 20 set. 2023.

PIAUÍ (Estado). Portal da Secretaria da Educação e Cultura do Piauí. **Ensino Médio Inovador**. ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador / PJF - Projeto Jovem de Futuro. Teresina, PI: SEDUC, 2016. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/afad082c-1cc6-4991-8278-edc95ca64b9a/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

PIAUÍ (Estado). **Quadro de horário por turma**. Teresina: Portal Seduc, 2023a. Disponível em: https://portal.seduc.pi.gov.br/report/academico?report=relatorio_quadro_de_horario_por_turma_modelo&idTurma=271562&idmodeloquadrohorario=8. Acesso em: 12 dez. 2023.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação de Estado do Piauí. **Governo e Instituto Unibanco assinam termo de cooperação técnica para o ProEMI/Jovens de Futuro**. Teresina: SEDUC-PI, 2012. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/162>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI) 2012. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/170>. Acesso em: 6 fev. 2024.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação de Estado do Piauí. **Governo do Piauí, MEC e Instituto Unibanco assinam termo de cooperação para melhoria do Ensino Médio**. Teresina: SEDUC, 2012. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/170>. Acesso em: 27 mar. e 2023.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação de Estado do Piauí. **Recomposição da Aprendizagem**. Teresina: SEDUC-PI, 2023b. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/projetos/78/Recomposicao%20da%20Aprendizagem>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Seduc e Instituto Unibanco discutem implementação do Novo Ensino Médio no Piauí.** Teresina: SEDUC-PI, 2021. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/9194>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação do Estado do Piauí. **Seduc inicia execução do Jovem de Futuro.** Teresina: SEDUC-PI, 2016. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/3640>. Acesso em: 24 nov. 2023.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC). **Povoado Chapadinha recebe a nova Unidade Escolar Lucas Meireles Alves.** Teresina: SEDUC, 2013. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/843>. Acesso em: 12 out. 2023.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **Marco da Gestão Escolar do Piauí.** Teresina, PI: Instituto Unibanco; Tomara! Educação e Cultura, 2022.

RAMOS, M. **Pedagogia das competências.** 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. 535-540.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas, Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RODRIGUES, J. **Os Empresários e a Educação Superior.** Polémicas de nosso tempo. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1982.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SANDES-FEITAS, V. E. V. de. Herança e história política no Piauí, das origens à democratização. **Revista Eletrônica do Mestrado Acadêmico de História da UECE**, Itaperi, v. 7, n. 13, p. 1-33, jan./jul. 2019.

SAES, Décio. **República do capital:** capitalismo e processos políticos no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2001.

SANTANA, J. F.; MEDEIROS, L. B.; GONÇALVES, M. C. O Direito à Educação do Campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB – FINEDUCA. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 29, p. 1-21, out. 2020.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil:** o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e licenciaturas em Educação do Campo. Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2012.

SANTOS, M. E. M. **Política Educacional, Estado e Capital.** Maceió, AL: Coletivo Veredas,

2021.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (org.). **FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018.** Brasília: editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p

SANTOS, C. A. dos. *et al.* (org.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, G. E. dos. **A gestão da política da Educação do Campo na Bahia.** 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SÃO JOÃO DO PIAUÍ (Município). Unidade Escolar Paulo Freire. **Projeto Político Pedagógico.** São João do Piauí: UEPF, 2022.

SAVIANI, D. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 30-39.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógica no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate,** Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 1-14, set./dez. 2010.

SENADO FEDERAL. **Constituições do Brasil:** de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967 e suas alterações/ Índice Ana Valderez A. N.de Alencar. Leyla Castello Branco Rangel - Brasília: Senado Federal, subsecretaria de Edições Técnicas, 1986.

SHIROMA, E. O.; MORAIS, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **O que você precisa saber sobre Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Waldirene Alves Lopes da. **Assentamentos da Reforma Agrária no semiárido piauiense:** da identidade aos espaços da natureza. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2015.

- SILVA, M. dos S. **Educação Brasileira no Estado Novo**. São Paulo: Livramento, 1980.
- SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020.
- SILVA, M. R. da. O Ensino Médio e o Direito à Educação – obrigatório para quem? **SciELO em Perspectiva: Humanas**, v. 1, n. 1, p. 1-3, jul. 2020.
- SILVA, M. S. B.; ALENCAR, R. M. de. **Levantados do Chão A História do Assentamento 17 de Abril**. Teresina – PI: UESPI. 2008.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia de Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. Diálogo entre universidade e educação básica para a formação do professor. **Revista: Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, p. 1-12, set./out. 2012.
- SOARES, Maria Lucimar. **Nucleação escolar e desterritorialização no meio rural de São João do Piauí**. 2022. 86 f: il. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Estadual do Piauí, São João do Piauí, 2022.
- SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SOUZA, I. de. **A pedagogia gerencialista do capital**: neoliberalismo, empresariamento e mercantilização da educação “pública”. Estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí – 2003/2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2020.
- STEDILE, J. P. **Brava gente**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.
- STEDILE, J. P. **História e Natureza das Ligas Camponesas**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- STEDILE, J. P.; BEZERRA, L. **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. vol. 1. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- STEDILE, J. P.; BEZERRA, L. **Experiências históricas de reforma agrária no mundo**. vol. 2. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- STRECK, D. R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- STRECK, D. R.; ADAMS, T. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 481-497, jun. 2012.

SUSEN, S. Epistemological tensions in Bourdieus's, conception of social science. **Theory of Science**, United States, v. 33, n. 1, p. 43-82, set. 2011.

TEIXEIRA, S. M. F. Políticas sociais e democratização do poder local. In: VERGARA, S. C.; CORRÊA, V. L. de A. **Propostas para uma gestão pública municipal efetiva**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004. p. 91- 112.

TERESINA (Município). Unidade Escolar Lucas Meireles. **Projeto Político Pedagógico**. Teresina: UELM, 2018.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOMARA! EDUCACAO E CULTURA LTDA. Sociedade Empresária Limitada, 2007. São Paulo. Disponível em: <http://cnpj.info/Tomara!-Educacao-e-Cultura-Ltda>. Acesso em: 4 mai. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática e sobre a contradição**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Governo lança Escola Ideal em sete estados**. Brasília: UNDIME, 2003. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/governo-lanca-escola-ideal-em-sete-estados>. Acesso em: 02 jan. 2023.

VENDRAMINI, C. R. A experiência como fonte de Aprendizagens nas Lutas do Movimento Sem Terra no Brasil. **Revista Lusófano de Educação**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 1-12, p. 66-80, set. 2005.

VINICIUS, J. **Seduc realiza 1ª Avaliação Global Integrada 2023 em toda a Rede Pública de Ensino**. Teresina: SECUC, 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias/noticia/10528/seduc-realiza-1%C2%AA-avaliacao-global-integrada-em-toda-a-rede-publica-de-ensino>. Acesso em: 27 mar. e 2023.

VITOR JUNIOR, J. **A implementação do projeto de irrigação Marrecas-Jenipapo e suas repercussões ambientais para o assentamento Marrecas-MST**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Estadual do Piauí. São João do Piauí. 2022.

WIKIPEDIA. **Buriti dos Lopes**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Buriti_dos_Lopes#/media/Ficheiro:Piaui_Municip_BuritidosLopes.svg. Acesso em: 19 out. 2023.

WIKIPEDIA. **São João do Piauí**: localização. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Jo%C3%A3o_do_Piau%C3%A7u#/media/Ficheiro:Piaui_Municipio_SaoJoaodoPiaui.svg. Acesso em: 24 nov. 2023.