



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

LIZANDRA ALMEIDA SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA: UMA
ANÁLISE A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Feira de Santana

2023

LIZANDRA ALMEIDA SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA: UMA
ANÁLISE A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Dantas de S. Silva

Feira de Santana

2023

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

S716 Souza, Lizandra Almeida

Educação do campo em São Gonçalo dos Campos –BA: uma análise a partir do plano municipal de educação / Lizandra Almeida Souza. –,2023.

137p.: il.

Orientador: Fábio Dantas de S. Silva

Dissertação(mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação , 2023.

1. Educação do campo - São Gonçalo dos Campos (BA). 2. Plano Municipal de Educação (PME) 3. Educação do campo - Monitoramento e Avaliação. I. Silva, Fábio Dantas de S. orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU:37(1-22) (814.22)



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIZANDRA DE ALMEIDA SOUZA

“EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO” Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 29 de março de 2023.

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

Prof/a. Dr/a. Elisangela Alves da Silva Scaff
Primeiro/a Examinador/a - UFPR

Prof/a. Dr/a. Ludmila Holanda Oliveira Cavalcante
Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Dedico às mulheres da minha família pelo incentivo, por instigarem o desafio da não acomodação diante das adversidades.

Aos que lutam para que a população camponesa, tenha o direito a educação garantido.

AGRADECIMENTOS

Destino este espaço para agradecer às pessoas que, de alguma forma fizeram parte do percurso formativo do mestrado.

Ao Prof. Dr. Fábio Dantas de S. Silva, meu orientador, que com competência soube conduzir este trabalho. Sou imensamente grata por ter aceitado o desafio da orientação acadêmica e ter contribuído para a realização desta dissertação e, principalmente, para a minha formação enquanto pesquisadora. Obrigada por me atender sempre e por suas intervenções frente aos conceitos equivocados que inúmeras vezes surgiram. Enfim, sua leitura cuidadosa, suas ideias e seus inúmeros conhecimentos compartilhados foram extremamente significativos para a realização desta pesquisa.

Às professoras Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante e Dra. Elisangela Alves da Silva Scaff, pelas importantes contribuições no processo de qualificação.

Às pessoas do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Políticas Educacionais, pela partilha de conhecimentos.

À minha mãe, pelo cuidado e pela atenção: a quem devo muito a minha formação. Gratidão!

Às minhas queridas irmãs Naiara, Bruna, Lívia e ao meu irmão Jean, por me apoiarem e prestarem o auxílio necessário sempre que precisei: vocês foram meu suporte!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro desta pesquisa.

Agradeço, finalmente, a todos aqueles que estiveram em minha vida nestes dois anos, me incentivando, apoiando e caminhando ao meu lado.

Eu quero uma escola do campo onde o saber
não seja limitado que a gente possa ver o todo
e possa compreender os lados...

(Canção “Construtores do futuro”, Gilvan
Santos)

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar a Educação do Campo no município de São Gonçalo dos Campos-BA através do Plano Municipal de Educação (PME) (2015-2025), considerando os seus desdobramentos diante do monitoramento e da avaliação no período de 2015 a 2021, após a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE - (2014-2024). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando o método materialismo histórico-dialético, tendo como principal categoria a contradição. Trata-se de uma pesquisa e análise documental. Os principais documentos analisados foram o PME (2015-2025), o relatório de monitoramento e o documento de avaliação do ciclo 2020-2021 do PME do município. A pesquisa aponta, em seus resultados, que há a presença de indicativos relacionados à educação do campo no PME de São Gonçalo dos Campos, mas não direcionou para a criação de políticas de educação do campo no município. Além disso, a meta 8 e as 14 estratégias não tiveram uma real execução ao longo do período analisado, de 2015 a 2021, assim como não são condizentes com o diagnóstico do PME e se caracterizam como repetições do PNE (2014-2024). Ademais, essas estratégias caracterizam-se, em suas redações, como cópias do PNE (2014-2024), ou seja, não refletem as demandas educacionais locais para educação do campo, impossibilitando que alcancem as escolas. Foram verificados tanto no processo de construção quanto de monitoramento e avaliação do PME poucos indicativos de participação de movimentos sociais, representações ou entidades ligadas à educação do campo, havendo indicação de participação do Sindicato de Trabalhadores Rurais do Município na comissão de monitoramento e avaliação do PME de 2017, mas não foi possível identificar se a entidade realmente participa do processo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Plano Municipal de Educação; Monitoramento e Avaliação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze Countryside Education in the municipality of São Gonçalo dos Campos-BA through the Municipal Education Plan (PME) (2015-2025), considering its developments, given monitoring and evaluation in the period from 2015 to 2021, after approval of the National Education Plan (PNE 2014-2024). This research follows a qualitative approach, with a profile focused on historical-dialectical materialism, using contradiction, research, and document analysis as the main category. The main documents analyzed were the PME (2015-2025), the monitoring report and the evaluation document of the 2020-2021 cycle of the municipality's PME. The research points out, in its results, that there are indications related to countryside education in the PME of São Gonçalo dos Campos, but it did not direct to the creation of countryside education policies in the municipality. In addition, the 8 goal and the 14 strategies did not have a real implementation over the analyzed period, from 2015 to 2021, as well as they are not consistent with the PME diagnosis and are characterized as repetitions of the PNE (2014-2024). Through the analysis of the PME, it was possible to identify Countryside Education through the diagnosis of the plan, the goal 8 and the 14 strategies present in the plan. Consequently, it can be inferred that having the term in the plan does not mean that it is guaranteed, as confirmed by the analysis of the PME monitoring and evaluation process, since very few strategies are monitored and evaluated, and those that are signal the delay in their execution. In addition, these strategies are characterized, in their wording, as copies of the PNE (2014-2024), that is, they do not reflect the local educational demands for education in the countryside, making it impossible for them to reach the schools. Few indications of participation of social movements, representations or entities linked to countryside education were observed, both in the construction process and in the monitoring and evaluation of the PME. There was indication of participation of the Rural Workers' Union of the Municipality in the monitoring and evaluation committee of the PME 2017, but it was not possible to verify whether it actually participates in the process.

Keywords: countryside education; municipal education plan; monitoring and evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da análise dos dados por eixo.....	35
Figura 2 - Mapa do município de São Gonçalo dos Campos	74
Figura 3 - Rio Jacuípe.....	75
Figura 4 - Convite para formação de coordenadores das equipes técnicas de monitoramento e avaliação do PME.....	104
Figura 5 - Convite da audiência pública do PME.....	105
Figura 6 - Convite da Conferência Municipal de Educação.....	106
Figura 7 - Indicador 8 A no Relatório de Monitoramento do PME	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa de alunos que utilizam o transporte escolar em São Gonçalo dos Campos em 2020	96
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil e Localização de 2015 a 2021	78
Gráfico 2 - Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Localização de 2015 a 2021	78
Gráfico 3 - Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Localização de 2015 a 2021	79
Gráfico 4 - Matrículas no Ensino Médio e Localização em São Gonçalo dos Campos de 2015 a 2021	79
Gráfico 5 - Evolução do IDEB em São Gonçalo dos Campos, 2015-2021	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no catálogo de teses e dissertações da CAPES com enfoque para a Educação do Campo e PME (2015-2021).....	24
Quadro 2 - Documentos analisados	32
Quadro 3 - Escolas localizadas em área rural em São Gonçalo dos Campos	77
Quadro 4 - Metas do PME de São Gonçalo dos Campos.....	84
Quadro 5 - Escolas paralisadas (fechadas) localizadas na zona rural de São Gonçalo dos Campos	86
Quadro 6 - Estratégias da Educação do Campo no PME de São Gonçalo dos Campos.....	90
Quadro 7 - Estratégias redigidas com poucas alterações do PNE (2014-2024) no PME (2015-2025)	93
Quadro 8 - Documentos analisados sobre o monitoramento e avaliação do PME (2015-2025)	100
Quadro 9 - Alterações sugeridas para os percentuais das metas do PME.....	107
Quadro 10 - Alterações sugeridas para os prazos das Metas do PME.....	108
Quadro 11 - Alterações sugeridas para os textos das metas do PME	108
Quadro 12 - Indicadores da meta 8 e os utilizados nas estratégias monitoradas em relação a educação do campo.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de Proteção Ambiental
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDE	Centro de Estudos e de Documentação em Educação
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FETAG	Federação Estadual de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG	Organização Não-Governamental
PA	Pará

PAR	Plano de Ações Articuladas
PE	Pernambuco
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PR	Paraná
PRB	Programa de Reassentamento de Barragem
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
PT	Partido dos Trabalhadores
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNE	Sistema Nacional de Educação
SP	São Paulo
STTR	Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	23
2.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO E PME: AS LACUNAS ENCONTRADAS	23
2.2	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	28
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	36
3.1	CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	36
3.1.1	As políticas de Educação do Campo entre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002 e o Decreto nº 7.352/2010.....	40
3.1.2	As políticas de Educação do Campo pós-Decreto nº 7.352/2010: reconfigurações diante de uma “nova” conjuntura	45
4	PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024).....	51
4.1	O PNE (2014-2024): UM PLANO EM IMPLEMENTAÇÃO OU UM PLANO SENDO SECUNDARIZADO?	54
4.1.1	Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) e a Educação do Campo	61
4.2	O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O SEU PROCESSO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO	68
5	EDUCAÇÃO DO CAMPO E PME: LIMITES E CONTRADIÇÕES EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA.....	73
5.1	O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA	73
5.2	O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA (2015-2025).....	82
5.3	A EDUCAÇÃO DO CAMPO PROPOSTA NO PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA.....	86
5.3.1	Reflexões sobre a educação do campo no PME de São Gonçalo dos Campos	93
6	MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME: QUAL O SEU REAL SENTIDO EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?100	
6.1	MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS.....	100
6.2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME	113
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS.....	125

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo é datada nos primeiros encontros e conferências¹ para debater e articular as ideias em torno do direito à educação dos povos do campo, que contaram com participações dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e com as parcerias entre universidades e outras organizações, no final da década de 1990 e início dos anos 2000. A luta estava centrada na contraposição à Educação Rural oferecida e na formulação de políticas públicas. (MUNARIM,2008)

A priori, é preciso salientar que a conjuntura instaurada no Brasil, período de 2016 a 2022, se caracterizou em fomentar políticas educacionais pautadas para o mercado de trabalho, com preceitos cada vez mais condizentes com o neoliberalismo. Em contrapartida, a perspectiva da educação do campo se opõe a essa lógica de modelo, uma vez que visa à emancipação de indivíduos e se constitui como uma política pública essencial para os povos do campo.

Nesse sentido, um estudo direcionado pode corroborar para a compreensão da relevância das formulações e implementações de políticas que abordam a educação do campo a fim de reafirmar e incentivar a luta pelos direitos dos povos. Assim, cabe compreender que não se trata de um movimento pontual, estas políticas foram, gradualmente, incorporadas pelo Estado em concordância com as demandas dos movimentos sociais do campo- os principais atores sociais na reivindicação destas políticas, entretanto tem-se contradições (D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014). Diante dessa demanda, o presente estudo advém de uma forma de colaborar, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa sobre a Educação do Campo no município de São Gonçalo dos Campos-BA durante o período de 2015 a 2021, como um recurso, análise e compreensão da realidade que vigora nessa modalidade educacional.

Pensar na Educação do Campo perpassa pela sua consideração também nos planos decenais de educação, devido, entre outros fatores, a Emenda Constitucional de n.º 59/2009, que demarcou no art. 214 da Constituição Federal a importância de um plano nacional de educação na legislação, sinalizando que o plano deve ter duração decenal, objetivar a articulação do Sistema Nacional de Educação (SNE), contando com o regime de colaboração entre os entes federados, assim como definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias visando “assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e

¹ I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004.

modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 2009).

Após a Emenda Constitucional de n.º 59/2009, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O PNE permanece em vigência, sendo utilizado para compreender as questões e os objetivos propostos nesta pesquisa. (BRASIL, 2014a). Entende-se que um plano decenal de educação deverá ser o epicentro das políticas educacionais, ou seja, constituir o “eixo das políticas educacionais” (DOURADO, 2016, p. 11).

Nesse sentido, a Educação do Campo também deve estar inclusa nos planos decenais de educação, fazendo parte deste documento que se constitui “como a descrição, o desenho, o projeto do caminho a seguir, das etapas (metas) e ações a empreender (estratégias) na caminhada para alcançar um futuro desejado.” (BORDIGNON, 2014, p.33). Isto é, a materialização dessas políticas depende também de um planejamento construído, com duração decenal, sendo a margem para construção de políticas públicas no período.

Com isto, os planos devem ter aspectos relacionados à Educação do Campo sejam eles federais, estaduais e municipais, pois devem “prever no respectivo plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da educação do campo” (BRASIL, 2010). Como se trata do foco investigativo desta pesquisa, os Planos Municipais de Educação (PMEs) têm a finalidade de definir metas e estratégias para a educação municipal no prazo de 10 anos, devendo obrigatoriamente estar alinhados com o PNE e o Plano Estadual de Educação (PEE), por isso, é importante essa articulação entre os entes federados.

O Plano Municipal de Educação é para todos que residem no município, portanto, todas as necessidades educacionais do cidadão deverão estar presentes nele (BRASIL, 2014b). A população do campo se enquadra nessa organização, que é composta pelos agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, e etc. (BRASIL, 2010). É interessante ressaltar que elencar os sujeitos permite compreender a diversidade do campo brasileiro e, assim, as suas demandas, perpassando as diferentes lutas, identidades e memórias, o que caracteriza a sua complexidade.

Posto isso, evidencia-se a necessidade de os municípios articularem ações em torno da construção de políticas públicas locais que contemplem a Educação do Campo, como nos seus PMEs. De acordo com Santos (2018, p. 206), essas políticas em âmbito municipal “podem ser mantidas apenas em caráter documental, o que, inclusive, pode-se replicar nos Planos Municipais de Educação aprovados”. No entanto, cabe pontuar que uma política, por exemplo,

prevista nas leis, pode não ser capaz de assegurar a sua efetividade, no sentido de alcançar os sujeitos do campo, por isso se faz necessário o monitoramento e a avaliação, entendidos como complementares.

Nesse direcionamento, salienta-se que o encontro com o tema da pesquisa é resultante da inserção da pesquisadora no Centro de Estudos e de Documentação em Educação (CEDE), onde desenvolveu um plano de trabalho na iniciação científica com o enfoque na educação do campo durante a graduação de licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), nos anos de 2019 e 2020. Além disso, surgiram inquietações durante as aulas do componente curricular “EDU-131-Educação do Campo”, que contribuíram para a seu questionamento sobre o contexto da educação do campo no município São Gonçalo dos Campos-BA.

Outro motivo que impulsionou a escolha do tema foi a vivência da autora em questão. Moradora do Núcleo de Reassentamento² Xavante em São Gonçalo dos Campos-BA, cursou a educação básica em escolas públicas localizadas no campo, experienciando o estudo em classes multisseriadas. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, o transporte escolar foi o meio utilizado para ter acesso à educação nesse município. Esse cenário fomentou uma série de questionamentos acerca da atuação negligente da política de Educação do Campo no município, isso porque os sujeitos desse reassentamento vivem na incerteza dos desdobramentos de suas demandas a cada novo início do ano letivo – se terão transporte escolar e qual escola os receberá.

Faz-se necessário trazer algumas informações sobre o município no qual o presente estudo foi realizado. A cidade de São Gonçalo dos Campos é um dos 17 municípios que compõem o Território de Identidade Portal do Sertão³ e está localizado a 112 km de Salvador, cortado pela BR-101 e pelas BA-502 e 501. Em 2022, o número de habitantes totalizava 39.570, segundo os dados da Prévia da População dos Municípios baseados nos dados do Censo Demográfico 2022 do IBGE. Em relação à população rural, há 16.778 habitantes, enquanto a população urbana corresponde a 16.505, de acordo com o Censo Demográfico de 2010 (BAHIA, 2019). Além disso, os Dados do Censo Escolar apontaram que 5.315 (cinco mil e

² Optou-se pelo uso do termo reassentamento por contextualizar a história do Povoado Xavante, assim como para sinalizar o lugar que parte a pesquisadora, e por ser reconhecido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio do Programa de Reassentamento de Barragem (PRB), como beneficiário do Programa Nacional de Reforma Agrária.

³ Na Bahia territórios de identidades constituem unidades de planejamento de políticas públicas com agrupamento de municípios de acordo com aspectos sociais, culturais, econômicos e geográficos, atualmente o estado possui 27 Territórios de Identidade (BAHIA, 2014).

trezentos e quinze) estudantes estavam matriculados na rede pública de ensino no ano de 2021; destes, 33%, estudavam em escolas localizadas em área rural (INEP, 2021).

Diante disso, o problema desta pesquisa está centrado no seguinte questionamento: Quais são os indicativos do Plano Municipal de Educação (2015-2025) de São Gonçalo dos Campos-BA para a Educação do Campo no município? Cabe questionar ainda, sobre o processo de monitoramento e avaliação do PME, como a educação do campo consta nos documentos derivados destes processos? Trata-se, portanto, de uma questão complexa que exige um estudo direcionado e cuidadoso, uma vez que políticas destinadas a esse público carecem de implementação, monitoramento e avaliação, principalmente no contexto dos municípios que, a partir do PNE (2014-2024), passaram a ter obrigatoriedade na formulação de seus planos de educação.

Diante do exposto, nota-se que é de suma importância o estudo do PME a fim de pensar as políticas de educação em microcontextos. Em vista disso, o presente estudo tem como objetivo geral a *Analisar a Educação do Campo no município de São Gonçalo dos Campos-BA, através do Plano Municipal de Educação (2015-2025)*. Além desse, alguns pontos serão discutidos com enfoque mais restrito, isto é, com objetivos específicos, da seguinte forma: (1) identificar as metas e estratégias sobre Educação do Campo propostas no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos; (2) caracterizar a Educação do Campo proposta no PME; (3) identificar e analisar a Educação do Campo nos mecanismos de monitoramento e avaliação do plano municipal de educação no período de 2015 a 2021.

Esta pesquisa mostra-se relevante por uma série de motivos, dentre eles contribuir com acervo bibliográfico com o estudo da Educação do Campo, bem como no processo político, pedagógico, histórico e social. Estes são acentuados na medida em que se dispõe a compreender como as políticas de Educação do Campo no município de São Gonçalo dos Campos estão propostas no PME e o seu monitoramento e avaliação diante do plano.

Além das justificativas citadas acima, trata-se de uma demanda persistente e atual, e um exemplo disso foi o fechamento das escolas do campo, que repercutiu com a campanha “Raízes se Formam no Campo – Educação Pública e do Campo é um Direito Nosso”, lançada em 9 de fevereiro de 2021, com a articulação de vários segmentos, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), as Federações Estaduais de Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (FETAGs), os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), sinalizando que o direito à educação aos povos do campo continua a ser cerceado.

Em suma, a pesquisa visa o estudo das políticas de Educação do Campo no município a partir do seu PME e seu desdobramento no monitoramento e avaliação com o intuito de dimensionar as consequências da ausência ou da efetividade dessas políticas, considerando as comunidades quilombolas, os reassentamentos que surgiram após a construção da barragem de Pedra do Cavalo e os distritos da população do campo do município. Foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Educação do Campo, Plano Municipal de Educação e Monitoramento e Avaliação.

Desse modo, esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais, a partir das temáticas estudadas, devido à necessidade de compreender as políticas de Educação do Campo e as Políticas Educacionais voltadas para os planos decenais de educação e o seu processo de monitoramento e avaliação.

O capítulo intitulado de “*Percurso Metodológico da Pesquisa*”, que apresenta a abordagem metodológica da pesquisa, descrevendo os caminhos percorridos para alcançar os objetivos propostos, exhibe como ocorreu o processo de coleta de dados e análise dos dados. Além disso, demonstra um mapeamento de produções do período de 2015 a 2021, que engloba o tema da educação do campo e PME em seus respectivos trabalhos. Esse levantamento contribuiu para encontrar lacunas em torno da temática da pesquisa.

O capítulo intitulado de “Considerações sobre a política pública de Educação do Campo” versa sobre a Educação do Campo, apontando os seus marcos legais que regulamentam as suas políticas ao longo do processo histórico e as suas contradições diante das “novas” conjunturas políticas do país.

Situadas às questões relacionadas à Educação do Campo, apresenta-se o capítulo intitulado de “Planos Municipais de Educação, Monitoramento e Avaliação no contexto do PNE (2014-2024)”, que aborda os debates teóricos sobre planejamento educacional voltados para os planos de educação, apresentando o contexto do PNE (2014-2024) e a educação do campo nesse plano, além de discutir a importância do PME e o seu processo de monitoramento e avaliação.

No capítulo intitulado de “Educação do Campo e PME: limites e contradições em São Gonçalo dos Campos-BA”, apresenta a caracterização do município e análise da Educação do Campo no PME de São Gonçalo dos Campos. Assim, este capítulo expõe os resultados e as discussões da pesquisa sobre a educação do campo, situando os limites, as contradições e as lacunas para a educação do campo no documento.

O capítulo intitulado de “Monitoramento e Avaliação do PME: Qual o seu real sentido em São Gonçalo dos Campos-BA para a Educação do Campo?” aborda as análises da Educação do Campo diante dos documentos referentes ao monitoramento e à avaliação do PME. Este

aponta se as indicações presentes no PME sobre a educação do campo que foram executadas ou estão em processo de implementação no tempo previsto.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo abordará a metodologia utilizada nesta pesquisa por meio da descrição do contexto e das nuances encontradas no decorrer do estudo da Educação do Campo através do Plano Municipal de Educação em São Gonçalo dos Campos.

A priori, apresenta-se um mapeamento de dissertações brasileiras do período de 2015 a 2021, que englobam o tema da educação do campo e PME em seus respectivos trabalhos. Esse levantamento possibilitou avaliar a relação entre educação do campo e PME, contribuindo para encontrar delimitações acerca da temática. Posteriormente, situa-se o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o processo de coleta e a análise dos dados durante o período estabelecido.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PME: AS LACUNAS ENCONTRADAS

Esta seção apresenta-se as pesquisas selecionadas seguindo o critério de apresentar aproximações com o objeto de estudo, ou seja, Educação do Campo e Plano Municipal de Educação. Nesse sentido, as teses e dissertações foram selecionadas, visto que permitiram identificar como a temática está sendo abordada na pós-graduação *stricto sensu*. Em síntese, o debate da Educação do Campo tem sido discutido em pesquisas que também analisam o planejamento na esfera local, como o Plano Municipal de Educação.

Foi realizado um “estado do conhecimento”, pois visa à estratégia de revisão bibliográfica, cujo interesse é identificar, registrar e categorizar a produção científica de uma determinada área em um tempo pré-estabelecido (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Segundo Romanowski e Ens (2006), estudos que só abordam um setor de publicações são denominados de “estado do conhecimento”, e por esse motivo, optou-se por essa categoria, afinal, possibilitando a utilização de um setor de publicações.

Buscou-se identificar teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tivessem como objeto de estudo as políticas de Educação do Campo e os Planos Municipais de Educação. Foram utilizados, como critério para seleção, produções no período de 2015 a 2021, devido ao período de análise da pesquisa, e os seguintes descritores: “Educação do Campo” e “Planos Municipais de Educação”. Ressalta-se que não foram encontradas teses que se aproximassem do objeto de estudo da pesquisa.

A seguir, serão apresentadas as pesquisas identificadas que possuem aproximações com o objeto de estudo (Quadro 1).

Quadro 1 - Trabalhos selecionados no catálogo de teses e dissertações da CAPES com enfoque para a Educação do Campo e PME (2015-2021)

Autor (a)	Título	Objetivo	Programa de Pós-graduação	Ano
CALISTO, Simeri de Fátima Ribas	Políticas de Formação Continuada de Professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores	Investigar os princípios que orientam as políticas de formação continuada de professores das escolas localizadas no campo do Município de Araucária	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná	2015
PEIXOTO, Rosiane Moraes	A Participação dos Movimentos Sociais do Campo na construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba-PA	Analisar as contribuições da participação dos Movimentos Sociais do Campo no processo de construção do Plano Municipal de Educação, no município de Abaetetuba, com foco no progresso do Sistema Educacional.	Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará	2017
RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva	Políticas Públicas e Educação do Campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus-PE	Compreender os contextos discursivos que norteiam as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus- PE.	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE	2017
GONÇALVES, Maria Victória Souza	Articulação Interterritorial: Contribuições para a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de Campo Formoso-Bahia	Analisar a presença legal da Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de Campo Formoso.	Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido UNIVASF/PE	2021

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nas pesquisas apresentadas no quadro acima, é possível perceber que das quatro dissertações, somente duas deixam evidente, no seu título, a aproximação com o objeto de pesquisa deste estudo. Contudo, as demais sinalizaram em seus respectivos trabalhos a análise diante do PME do município em que foi realizado a pesquisa.

A partir das análises realizadas com as leituras dos resumos das dissertações, foi possível observar nessas produções os elementos que se aproximaram do objeto de estudo, como semelhanças e convergências, visando encontrar as lacunas presentes nas produções.

A dissertação intitulada de “Políticas de Formação Continuada de Professores do campo no município de Araucária: elementos orientadores”, de autoria de Calisto (2015), teve como objetivo investigar os princípios que orientam as políticas de formação continuada de professores das escolas localizadas no campo do município de Araucária. Na pesquisa, a autora adotou a abordagem qualitativa, utilizando na análise o materialismo histórico-dialético, formulado inicialmente por Marx e Engels com as categorias: contradição, totalidade, mediação e trabalho, além da análise documental e da aplicação de questionários com professores e coordenadores.

Na sua dissertação, Calisto (2015) aborda que as políticas de educação do campo no município de Araucária-PR apresentam contradições, pois esse município criou em 2005, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Coordenação de Educação do Campo. Essa Coordenação possibilitou a inserção da temática em documentos, como as Diretrizes Curriculares Municipais de Araucária-PR/2008, a Proposta Preliminar do Plano Municipal de Educação/2008, as Normas para a Educação do Campo na Rede Pública de Araucária-PR/2012 e as Diretrizes municipais de Educação/2012. Entretanto, o que aconteceu na prática, mesmo com as legislações, foi a improvisação dessas políticas que, diante desse contexto, deixaram de corresponder aos princípios da Educação do Campo, gerando as contradições (CALISTO, 2015).

Outro ponto importante observado do estudo de Calisto (2015) é a distância do objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada, pois trata-se das políticas de educação do campo, cujo foco é a formação dos professores. Cabe ressaltar que esta pesquisa foi realizada em um período anterior (2005-2014) à instituição do período vigência do PNE (2014-2024), todavia, é notável a relevância da análise da proposta preliminar do PME de Araucária de 2008.

A segunda dissertação, “A Participação dos Movimentos Sociais do Campo na construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba-PA”, de Peixoto (2017), teve como objetivo analisar as contribuições da participação dos Movimentos Sociais do Campo no processo de construção do Plano Municipal de Educação, no município de Abaetetuba-PA. A autora propôs como metodologia a pesquisa participante, com a realização de entrevistas e análise documental.

De acordo com Peixoto (2017), os resultados apresentados na sua pesquisa no processo de elaboração do PME desse município, mostram que os movimentos sociais do campo tiveram participação ativa e conseguiram garantir metas e estratégias condizentes com a Educação do Campo. No entanto, segundo a pesquisadora, a participação desses movimentos no

monitoramento e na avaliação do PME tem sido negligenciada, o que dificulta a compreensão, uma vez que se questiona a efetividade dos ganhos por intermédio dos movimentos sociais.

Dessa forma, a pesquisa de Peixoto (2017) possui aproximações com o objeto de estudo desta dissertação, já que propõe uma análise da educação do campo no PME, ainda que limitada. Entretanto, se diferencia ao discutir como os movimentos sociais do campo contribuíram para o processo de elaboração do PME, ou seja, o recorte da sua análise é a participação dos movimentos sociais do campo.

A terceira dissertação, de autoria de Ramos (2017), intitulada de “Políticas Públicas e Educação do Campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus - PE”, tem o objetivo de compreender os contextos discursivos que norteiam as Políticas Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus- PE. A autora utiliza a abordagem do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball, além de ter realizado entrevistas com professores(as) de três escolas do campo desse município.

Ramos (2017) aponta em suas análises que a Educação do Campo nos PMEs pode se caracterizar, em alguns casos, como uma demanda não atendida, sinalizando a necessidade de que, se houver a empregabilidade das políticas de Educação do Campo nos planos, deve-se “avaliar as propostas refletindo frente ao que fora planejado, repensando e reorganizando o plano com vista a uma educação de qualidade no campo” (RAMOS, 2017, p. 147). Logo, pensar as políticas de Educação do Campo nos planos abrange para além da sua compreensão, pois requer, diante da sua implementação, verificar o seu monitoramento e sua avaliação, uma vez que as políticas destinadas a essa modalidade também carecem de planejamento, principalmente no âmbito municipal, assim como no PME.

Há divergências perceptíveis na dissertação de Ramos (2017) com a pesquisa aqui proposta. Dentre elas, nota-se que a autora não restringe a sua análise ao PME, ela utiliza os documentos que norteiam as escolas do campo do município, além da abordagem do ciclo de políticas. A pesquisa se detém a analisar o contexto discursivo das políticas de educação do campo, apresentando como um dos seus resultados, que as propostas políticas e curriculares para as escolas do campo possuem um vazio normativo no município.

Na dissertação de Gonçalves (2021), em estudos e pesquisas no mestrado profissional, organizada em dois artigos, a autora propõe como objetivo analisar a presença legal da Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de Campo Formoso-BA. A autora tem, como contexto, um município situado no território de identidade de Piemonte do Itapicuru. Gonçalves (2012) também aponta, nos seus resultados, que o PME de Campo Formoso-BA

reconhece a educação do campo como direito e aparece em metas específicas do plano. Entretanto, não é retratado se há monitoramento e avaliação, ou ainda, estratégias direcionadas para a educação do campo.

Dessa forma, a dissertação de Gonçalves (2021) possui semelhanças com a pesquisa apresentada, pois investiga o PME de um município baiano, visando analisar a educação do campo no PME e utilizando a pesquisa e análise documental. Contudo, nota-se certo distanciamento com a proposta nesta dissertação, pois a autora não analisa frequência das ações voltadas para o alcance das metas, bem como se o PME é monitorado e avaliado, especialmente em relação à Educação do Campo.

Ramos (2017) e Peixoto (2017) apontam em suas pesquisas que a Educação do Campo nos PMEs até aparece no texto dos planos, mas não acontecem ações sistemáticas, como o monitoramento e a avaliação. Com as análises dessas produções, surgiu o seguinte questionamento: por que, mesmo diante da normatização da política em âmbito nacional, ela não atinge a sua efetividade em microcontextos?

Diante das análises dessas pesquisas, percebe-se que há uma lacuna no sentido de produções sobre às políticas de Educação do Campo e PME que visem também o monitoramento e a avaliação do plano em relação ao alcance das metas e estratégias relacionadas à Educação do Campo. Além disso, nota-se uma limitação de produções que tenham um enfoque para as políticas de Educação do Campo e o PME. Dentre as produções analisadas, a de Peixoto (2017) e a de Gonçalves (2021) são as que deixaram em evidência, nos seus objetivos, a análise em relação à Educação do Campo e ao PME.

Algumas pesquisas que investigam as políticas de Educação do Campo citam o PME, porém não têm o documento como objeto, mas como um aporte para compreender determinados problemas, tal como a pesquisa de Calisto (2015), voltada para a formação de professores do campo; e a de Ramos (2017), que discute os contextos discursivos que norteiam as políticas curriculares das escolas do campo do município analisado.

Para compreender o debate da temática estudada no município de São Gonçalo dos Campos, apresentam-se duas dissertações produzidas nos âmbitos de dois Programas de Pós-graduação em Educação na Bahia. Essas pesquisas utilizaram o município em análise como lócus, o que contribuiu para dimensionar e construir a problemática da pesquisa.

A primeira delas é Lima (2020), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objeto da sua pesquisa é o estudo da gestão educacional de São Gonçalo dos Campos com foco na gestão democrática e na atuação do Conselho Municipal de Educação. A partir da análise das entrevistas com os(as)

conselheiros(as), Lima refere que: “o esquecimento do PME e destaca que a gestão municipal acaba não dando a devida importância ao documento, tão importante para a educação municipal”. Desse modo, pode-se inferir que não tem sido realizado o acompanhamento e a avaliação do PME, ou seja, da sua execução (LIMA, 2020).

No que tange às políticas públicas relacionadas à Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos, a dissertação de mestrado de Lima (2015), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), assinala a falta de políticas educacionais para a educação do campo no município, além de revelar que a gestão municipal tem se omitido em relação ao fortalecimento das políticas ligadas à Educação do Campo, como é o caso do fechamento de escolas da zona rural com o argumento de melhorar a educação e otimizar o uso dos recursos públicos.

Dessa maneira, ainda é necessário discutir, pesquisar e analisar as políticas de Educação do Campo, uma vez que estamos em um período de retrocesso, indo na contramão das conquistas, especialmente o protagonismo dos povos do campo, na articulação e no movimento para a formulação dessas políticas. Por esses motivos, continuar a produzir conhecimento sobre a temática é imprescindível, pois além de contribuir para análises dessas políticas, também possibilita o conhecimento acerca dos direitos já assegurados e garantidos.

Desse modo, as análises realizadas diante das dissertações selecionadas revelam que há um número incipiente de pesquisas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* que analisam de fato a Educação do Campo no PME como um elemento fundante para a implementação das políticas de Educação do Campo no âmbito local e na educação municipal, uma vez que um PME é um planejamento da educação para 10 anos.

Logo, o levantamento das produções e a análise contribuiu para pensar qual o caminho metodológico adequado para alcançar os objetivos propostos, justificar a sua importância e elaborar o delineamento dos movimentos necessários para a compreensão da educação do campo no plano municipal de educação. A próxima seção irá apresentar o percurso do desenvolvimento metodológico desta pesquisa.

2.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção será apresentado quais foram os caminhos metodológicos utilizados para responder a problemática que concerne a pesquisa, além de apontar o perfil desta pesquisa com o fim de atender aos objetivos propostos, sendo qualitativa a abordagem metodológica.

Segundo Lüdke e André (1986), tais abordagens na área de educação são mais apropriadas, uma vez que não se preocupam apenas com o desvelamento do problema, mas também com possibilidades de soluções, pois descrevem da seguinte forma este estudo “O estudo qualitativo, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Dessa forma, a pesquisa assume o materialismo histórico-dialético como método, no qual a realidade é entendida como um processo em movimento. Esse enfoque tem, em suas categorias, a totalidade, historicidade, dialética, mediação, hegemonia e contradição. Assim, ocorre à medida que se compreende a Educação do Campo e as políticas de planejamento educacional com a sua materialidade, as disputas no capitalismo, bem como as relações que enfrentam com as lutas de classes, acumulação do capital, as relações de força e as questões ideológicas.

A partir disso, a categoria de análise principal desta pesquisa é a contradição. Isso porque ela se insere em diversos e complexos assuntos, tais como os políticos, econômicos, sociais, educacionais e estruturais da sociedade. Lukács (2015, p. 202) aponta que “a contradição se revela como princípio do ser, precisamente porque é possível apreendê-la na realidade”. Assim, a contradição é uma categoria que expressa, por meio dos processos da sociedade, diferentes nuances e possuem processos distintos que geram conflitos entre as classes, por isso se faz necessário discutir conceitos teóricos sobre o Estado e a sociedade a fim de identificar e compreender essas dinâmicas de contradições.

Partindo do pressuposto de que as políticas de Educação do Campo, assim como as políticas de planejamento educacional, estabelecem relação com as transformações da sociedade e do Estado por serem concebidas no âmbito estatal e se configurarem conforme o modelo hegemônico da sociedade, torna-se oportuno especificar qual será a concepção de Estado utilizada para nortear esta pesquisa. Para esse fim, a vertente gramsciana foi selecionada com o intuito de estabelecer relações pertinentes às análises que serão realizadas neste estudo. Essa concepção entende que o Estado é formado pela sociedade política e civil e se denomina Estado Ampliado ou Estado Integral.

Nesse viés, a sociedade política se configura no âmbito governamental, no Estado restrito; e a sociedade civil, nos aparelhos privados de hegemonia, como igrejas, associações, sindicatos, movimentos sociais (MENDONÇA, 2014). Nessa perspectiva, para essa concepção, o Estado é compreendido como “Estado = sociedade política + sociedade civil” (GRAMSCI, 2007,). Ressalta-se que o Estado não deve ser restrito somente à sociedade política, pois esta

se expressa pela coerção; enquanto a sociedade civil, pelo consenso. Entretanto, há uma constante relação em ambos os elementos, de modo que não podem ser dissociados.

Diante dessa compreensão, Gramsci (2007) explica como essa relação é complexa, pois é possível delinear que a ligação entre sociedade civil e sociedade política forma o Estado ampliado, tendo em sua base as relações entre coerção e consenso, dominação e direção política. Em linhas gerais, o autor relata o seguinte:

[...]podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, a função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo jurídico (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Partindo deste entendimento, é possível delinear que a sociedade civil é um espaço de disputa de hegemonia e consenso. Fontes (2018, p. 223) compreende que na visão gramsciana, seria “contestação da instauração e difusão de aparelhos de hegemonia e seu correlato, uma expansão de espaços contraditórios de sociabilidade e cultura”. Esta autora chama atenção para as interpretações desse conceito voltado para uma visão angelical ou para o pensamento liberal da sociedade civil (FONTES, 2018).

Dessa forma, de acordo com a problemática da pesquisa, pode-se pensar que o direcionamento de metas e estratégias dos planos de educação, bem como as alterações sofridas na Educação do Campo ao tornar-se uma política pública, corresponde a um determinado modelo de sociedade. Nesse caso, mesmo diante de conflitos de interesse, há uma tendência de legitimar a classe hegemônica que influencia o Estado, contribuindo para a manutenção do poder da burguesia.

Com isso, vale destacar que Coutinho (2003), no Capítulo 5, intitulado de “Teoria “Ampliada” do Estado no livro Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político”, faz um esclarecimento situando que o entendimento do Estado ampliado em Gramsci perpassa principalmente o conceito de sociedade civil que faz parte da superestrutura. Nas suas palavras, “o conceito de ‘sociedade civil’ é o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, a teoria marxista do Estado” (COUTINHO, 2003, p. 74), salientando que, dentro dessas novas determinações, se encontra o conceito de aparelhos privados de hegemonia.

Ainda nessa ótica, Mendonça (2014) pensa o Estado a partir da sociedade capitalista em que vivemos. Diante de interpretações e análises de Gramsci, implica compreender os interesses econômicos e sociais do Estado burguês, além do que:

Pensar o Estado gramscianamente é sempre pensá-lo a partir de um duplo registro: o das formas dominantes na produção (classes e frações) que se constituem e se consolidam por intermédio de organizações da sociedade civil, ao mesmo tempo em que, junto a cada aparelho ou órgão do Estado restrito, estão sempre presentes projetos e intelectuais vinculados às agências(s) da sociedade civil. Uma delas, por certo, deterá a hegemonia junto a certo organismo estatal, conquanto outras igualmente lá far-se-ão presentes, em permanente disputa. (MENDONÇA, 2014, p. 38).

Por isso, é necessário deixar claro que, mesmo diante de um cenário de instabilidades, as reivindicações da classe subalterna podem vir a se tornar políticas públicas, como no caso das políticas de Educação do Campo, no entanto, o grupo reivindicatório permanecerá em constante disputa. Isso se deve à ausência ou volatilidade de princípios políticos, ideológicos e uma visão de sociedade que corresponde com a do Estado burguês. Importa ressaltar que o Estado é um espaço de conflitos, isto é, é evidente que há diferentes atores sociais e demandas nas disputas por formulações de políticas públicas.

Neste estudo, a concepção gramsciana de Estado ampliado foi concebida como mais adequada para a análise, sob a perspectiva de que essa concepção contribui para refletir sobre as tensões, disputas e contradições diante das políticas de Educação do Campo e demais planos nesse âmbito.

Com efeito, discutir políticas públicas em um Estado com estes moldes, que vem realizando uma série de rupturas na garantia de políticas públicas voltadas para o social, em especial a educação, significa disputas de interesses entre as classes. Deste modo, “políticas públicas são aqui entendidas como o ‘Estado em ação’ (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31), neste caso as políticas educacionais, que se configuram no campo das políticas sociais, sendo “uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Por isso, constituem um campo de disputas que envolve “disputas de concepções e projetos e, portanto, demarcada por posições políticas não apenas diferentes, mas substantivamente contraditórias” (DOURADO, 2010, p. 680). Estas disputas apontadas por Dourado (2010) fazem parte do jogo político para se ter êxito em política educacional que, quando disputada e conquistada mesmo que pela classe trabalhadora, tende a favorecer a hegemonia dominante.

Desse modo, a fim de responder aos questionamentos levantados no presente estudo, diante deste contexto contraditório das políticas públicas, neste caso educacional, optando-se por desenvolver uma metodologia de cunho qualitativo. Essa abordagem norteou o seu percurso metodológico para a pesquisa documental, que se configura como uma estratégia interessante utilizada em casos como este, como descreve os autores Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13): “dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar”.

A partir dessa orientação, a pesquisa documental foi selecionada como abordagem principal, pois forneceu os recursos da educação do campo e o PME do município, produzidos em 2015 a 2021 - período pré-estabelecido para a análise.

Para a análise, foram selecionados os seguintes documentos sobre as políticas educacionais: leis, dados estáticos, relatórios, regulamentos, dentre outros. É importante destacar que é preciso considerar o que está registrado no documento sobre a política educacional e seu processo de implementação, uma vez que pode ser recriado e adaptado de acordo com o seu contexto de atuação, assim como diante dos jogos políticos e disputas em torno delas. Por isso, esta pesquisa não abarca somente a educação do campo no texto do PME, mas no seu processo de materialização no período investigado, ou seja, analisa-se também o processo de monitoramento e avaliação do PME para investigar a efetivação do plano sobre a educação do campo.

Nesta pesquisa, a coleta de dados foi realizada por meio de consultas às páginas eletrônicas oficiais do MEC no site “PNE em Movimento”, do Diário Oficial do Município. Além disso, visitas foram realizadas na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos-BA durante os meses de maio, junho e julho de 2022 para busca de documentos necessários relacionados à pesquisa.

Nesse contexto, os documentos selecionados e analisados foram:

Quadro 2- Documentos analisados

Documentos analisados
Termo de Adesão da Assistência Técnica para monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação- Undime-BA/Proam-SEC/SASE/MEC de 2016;
Lei Nº 834 de 19 de junho de 2015, alterado pela Lei Nº 907 de 18 de dezembro de 2017, que aprovou o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos-BA;
Decreto nº. 068/2017 que dispõe sobre a Comissão Responsável pelo Monitoramento e Avaliação do PME;
Agenda de Trabalho da Comissão Coordenadora responsável pelo monitoramento do plano em 2017 do município São Gonçalo dos Campos;

Portaria Nº. 133/2017 que dispõe sobre a nomeação dos membros componentes do Conselho Municipal de Educação – CME em 2017;
Regimento Interno do Fórum Municipal de Educação São Gonçalo dos Campos, 2017;
Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – CME 2016- 2021
Portaria nº 011/2017 que institui o Fórum Municipal Permanente de Educação – FMPE e nomeia seus membros;
Decreto nº 123/2021 que nomeia novos membros para o Fórum Municipal de Educação (FME) de São Gonçalo dos Campos – Ba;
Plano de Trabalho para o Monitoramento e Avaliação do PME do município de São Gonçalo dos Campos, 2020-2021;
Regimento Interno da Audiência Pública do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – BA 2021;
Ata da Audiência Pública de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação 2021;
Slides da Audiência Pública do Plano Municipal de Educação 2021;
Regimento Interno da Conferência Municipal de Educação São Gonçalo dos Campos-BA, Preparatória para CONAE 2022
Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos -Bahia ciclo 2020-2021;
Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos ciclo 2020- 2021;
Decreto nº 100/2021 que dispõe sobre a nomeação da Equipe Técnica para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação
Atas das reuniões da Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação para o Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos de 2021;
Relatório sobre as escolas do Município de São Gonçalo dos Campos 2022;
Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024;
Plano Estadual de Educação da Bahia – Lei Estadual nº 13.559, de 11 de maio de 2016;
Documentos gerados a partir das Audiências Públicas e Conferências municipais relacionados ao monitoramento e avaliação dos Planos de Educação, entre outros.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Cabe destacar que em relação aos documentos de monitoramento e avaliação do PME, há ausência de relatórios com essas informações do período de 2018 a 2019, o que impactou a análise sobre a educação do campo nesse processo.

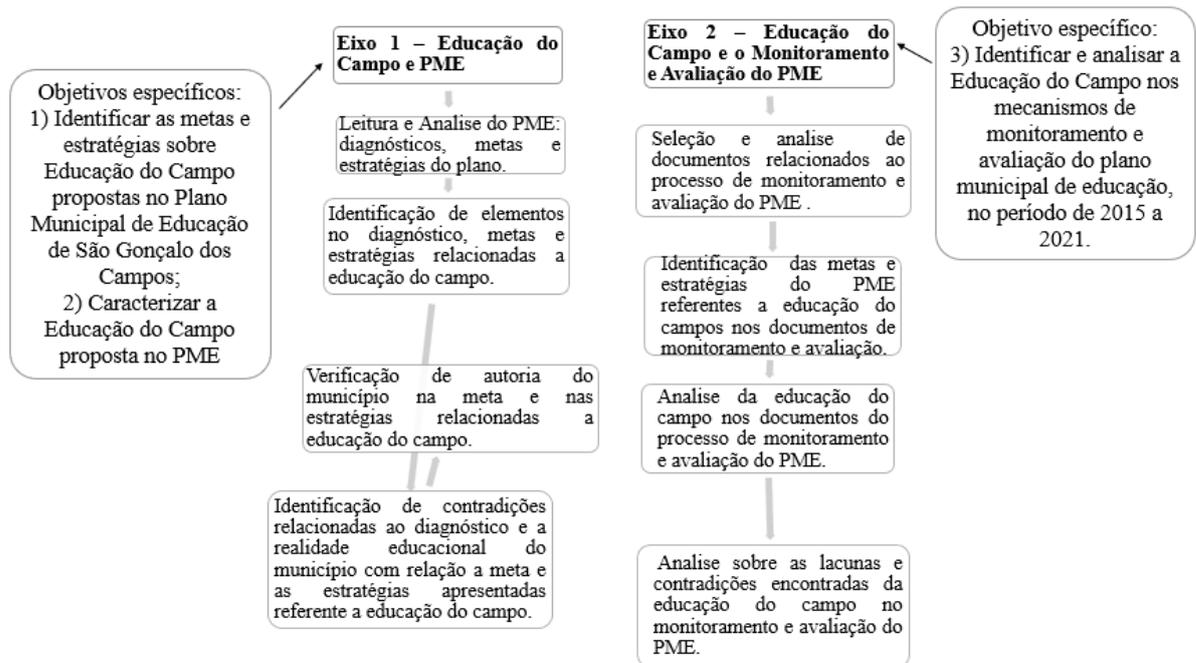
Na análise dos dados, empregou-se a análise documental por possibilitar a interpretação dos documentos para extrair informações em busca de dados. Cellard (2008) aponta que, para essa análise ser realizada com confiabilidade, devem-se considerados os seguintes itens: o contexto, o autor do documento, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Este autor sinaliza ainda que o pesquisador deve estar atento e desconfiar dos obstáculos e das armadilhas do documento, realizando uma análise crítica e cuidadosa, assim como deve esgotar as suas opções para construir uma análise sólida.

Para evitar esses erros, os autores Shiroma, Campos e Garcia (2005) aconselham que, para a análise de documentos de políticas educacionais, os pesquisadores devem estar atentos às entrelinhas dos documentos, buscar informações de forma minuciosa e considerar o contexto do documento.

Foram considerados, para identificar os aspectos relacionados ao contexto da educação do campo no PME e seus documentos de monitoramento e avaliação, os seguintes termos/palavras: populações do campo, comunidades rurais, escolas do campo, escolas rurais, educação escolar do campo, povos do campo, remanescentes de quilombos, educação quilombola, educadores do campo, trabalhadores do campo, zona rural e área rural. O termo “transporte escolar” foi considerado devido à utilização recorrente pelos povos do campo. Desse modo, quando é mencionado no documento esse conjunto de expressões, entende-se que este tem ligação com a educação do campo.

Assim, o agrupamento dos documentos citados anteriormente para a análise se constituiu em dois eixos: Eixo 1 - Educação do Campo e PME, analisando como a educação do campo é apresentada no PME com relação ao diagnóstico do plano, às metas e às estratégias; Eixo 2 – Educação do Campo e o Monitoramento e Avaliação do PME, analisando a execução e a efetividade do monitoramento e a avaliação do PME. A figura 1 exhibe como foi estruturada a análise desses eixos.

Figura 1 - Estrutura da análise dos dados por eixo



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Diante da organização desses eixos, foi construída a análise e discussão dos resultados desta pesquisa de acordo com os objetivos específicos propostos. Essas análises são exibidas no capítulo 5 e 6 desta dissertação. No próximo capítulo, será abordada a educação do campo, com enfoque na sua construção enquanto política pública desde os seus desafios e avanços aos retrocessos no Brasil.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na atualidade, as políticas de Educação do Campo vêm passando por constantes desmontes em relação à sua implementação, efetivação, financiamento e proposições. Desse modo, entender essas discussões implica compreender a educação do campo em termos conceituais e teóricos para que se possa abarcar a problematização e a sua constituição nas políticas educacionais de planos de educação. Assim, este capítulo discute como as políticas de educação do campo foram se estruturando no Brasil, principalmente a partir das Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo de 2002.

3.1 CONTEXTUALIZANDO A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

As fases de implementação e constituição das políticas de educação do campo podem ser classificadas em três momentos: (1) o primeiro momento é o da República até meados de 1964, voltada para a educação rural; (2) segundo momento corresponde a 1964 até o final do século XX; e (3) o terceiro momento se inicia nos anos 2000, seguindo até a atualidade, e está centrado na ascensão da educação do campo enquanto política pública, garantia do direito à educação e retrocessos nas políticas conquistadas, como o financiamento de programas (PALUDO; SANTOS, 2018).

Esse primeiro momento apresentado por Paludo e Santos (2018) de 1930 a 1964 é marcado por discrepâncias na educação ofertadas para os povos do campo, pois não se tinha de fato a garantia e o acesso à educação para os povos no período. Mesmo havendo na Constituição de 1930 a obrigatoriedade de o estado ofertar, as escolas públicas não alcançavam a todos, nem o rural brasileiro (BEZERRA NETO, 2016)

Contextualizando a educação rural antes das décadas de 1950 e 1960, Barreiro (2013) salienta que ela visava questões relacionadas à migração rural-urbana e era oferecida pautada no ruralismo pedagógico⁴, que se desenvolveu de 1930 a 1940. Para Calazans, Castro e Silva (1981), é a partir de 1930 que se têm incentivos financeiros alocados para a educação no meio rural, pois antes era pautada por meio de programas e projetos que não tinham o intuito de ser

⁴ Bezerra Neto (2016, p.16), aponta que o ruralismo pedagógico foi “cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.”

uma política pública. Vale destacar que, em meados da década de 1940, o ruralismo pedagógico se enfraquece e a educação rural passa a ser desenvolvida por campanhas comunitárias vinculadas a programas ligados aos Estados Unidos, visando o trabalhador rural adulto. Com isso, surge a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) (BARREIRO, 2010).

Nesse direcionamento, Barreiro (2010, p. 137) analisa que nas décadas de 1950 e 1960, aconteceram processos de formações de professores rurais e do ensino agrícola, por meio da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963), que “foi marcada pela expansão da indústria brasileira e da modernização agrária, com desdobramentos para o campo, expansão da monocultura que ampliou o êxodo rural”. Ainda nesse período, aconteceram as iniciativas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos do meio rural pela educação popular, além da criação da Comissão da Pastoral da Terra (CPT), que também atuava na luta pela reforma agrária e pelo surgimento das primeiras Escolas Famílias Agrícolas (EFAS).

Santos (2021, p. 8) aponta que, na segunda metade do século XX, a educação rural foi desenvolvida “por departamentos do Ministério da Educação – MEC, ou sob a influência de tais organizações, ou seja, não havia uma política educacional brasileira que objetivasse garantir o direito à educação da população camponesa.” Nesse sentido, esse primeiro momento foi marcado pela ausência de políticas públicas efetivas para a educação ofertada à população camponesa, que se caracterizava como deficitária, sem objetividade, com o ensino das primeiras letras e com um modelo de educação urbana.

O segundo momento, que inicia com o golpe militar de 1964 e finda-se na década de 1990, caracteriza-se como o de construção do movimento da Educação do Campo, período que abrange a revolução verde e o surgimento de movimentos ligados à luta pela terra como o MST (1984) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB⁵). Além disso, passa pela construção da Constituição de 1988, período marcado por reivindicações de políticas para o campo e pelo direito à terra ou educação.

Desse modo, nos anos de 1990, começaram a acontecer os encontros, como o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, que são considerados marcos na criação da agenda para a educação do campo. O movimento para sua construção começou pautado em uma articulação entre movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

⁵ O MAB surge na década de 1980, por meio de experiências de organização local e regional, enfrentando ameaças e agressões sofridas na implantação de projetos de hidrelétricas no Brasil.

Terra (MST) e outras organizações, como o Fundo das Nações Unidas para 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) e a Universidade de Brasília (UnB). Ou seja, contou inicialmente com discussões na esfera civil e só posteriormente o Estado legitimou o direito dos sujeitos do campo à educação (MUNARIM, 2008).

Com a nova LDB/1996, foi necessária uma transgressão para sair do conceito de educação rural, que era entendida como aquela que se organiza a partir de currículos e práticas condizentes com a educação ofertada no meio urbano, com uma política que “justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento” (RIBEIRO, 2012, p. 298); e construir uma educação com os princípios do campo, erguida pelos sujeitos que as fazem, que tenha sentido, significado.

Deve-se lembrar que se passa a utilizar o termo campo em substituição ao rural para demarcar que estava em construção um novo conceito, como enfatiza Fernandes e Molina (2004, p. 37), ao afirmar que “a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios”.

O conceito da educação do campo é construído pela “luta social por acesso dos trabalhadores do campo à educação, da pressão coletiva por políticas públicas específicas educacionais para o campo, combina a luta pela educação com luta pela terra” (CALDART, 2012, p. 264). Outrossim, é subsidiado como uma proposta “pautada pela ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, colocando a intencionalidade de articular educação e trabalho em um projeto emancipador” (MOLINA, 2015, p. 381), ou seja, uma educação que respeita os sujeitos do campo e que não se configura na lógica do capital, que visa mais do que a educação escolar formal, constitui uma visão de campo ampliada, que perpassa pelos saberes socialmente produzidos, pelas experiências dos movimentos sociais do campo e pela relação escola e comunidade que a cerca.

Ao longo do seu fortalecimento com as demandas e provocações apontadas, esse conceito deixou de ser algo proposto só dentro dos movimentos que passaram a reivindicar ações concretas no âmbito do Estado, como a formulação de políticas. Com eles sendo os propositores, conseguiram ampliar e ter aparato para discussões e, conseqüentemente, “expressar uma correlação de forças existentes entre o Estado e a Sociedade Civil que se organiza” com a união de movimentos voltados para a luta do direito e garantia à educação para os sujeitos do campo (PALUDO; SANTOS, 2018, p. 29).

As políticas de educação do campo foram sendo implementadas por decretos, programas e alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e foram inicialmente impulsionadas pelos movimentos sociais do campo que, em meio à luta pela terra, também reivindicavam o direito à educação. Caldart (2009, p. 53), fazendo uma análise do percurso da educação do campo, assinala haver contradições nas políticas públicas implementadas e desafios que os movimentos sociais enfrentam com o Estado, além das lutas para garantia do acesso à educação escolar em seu próprio território. A autora expressa que, “pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado”, uma vez que, para esse modelo, um campo vazio e com uma educação voltada para o básico que não possibilite refletir sobre a sua realidade é a que importa, e não uma educação emancipatória.

Todavia, é viável a compreensão do conceito de Educação do Campo como uma disputa entre os movimentos sociais ou da classe trabalhadora e o agronegócio, haja vista que ambos têm projetos distintos de sociedade e campo. O agronegócio, com a defesa e a lógica do capital em tempos de neoliberalismo, tem cada vez mais desmatado áreas de florestas e esvaziando o campo para continuar com o seu projeto, além de promover a exploração dos trabalhadores que ali continuam. Na vertente dos trabalhadores, esse projeto está vinculado a questões de sobrevivência, resistência e defesa dos seus territórios na luta por políticas públicas, e a um projeto de campo que vislumbre a formação humana e a emancipação.

Essa discussão em torno das disputas na Educação do Campo contribui para pensar a sua tríade campo-educação-política pública (CALDART, 2012), uma vez que ela se constitui para além da questão escolar – ela é ampla, perpassa a luta pela terra, pela garantia de melhores condições de vida no campo, assim como pela reivindicação e proposição de políticas, de maneira que esses elementos estruturam o debate e a própria temática estudada.

Contudo, há contradições por conta desses projetos em disputas que, na Educação do Campo, constituem, “uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 3). Na contemporaneidade, é perceptível o quanto esse dilema de incompatibilidade em torno de projeto de campo e educação tem sido acirrado por conta de um direcionamento cada vez mais presente do capital sobre a educação dos povos do campo, seja com as campanhas publicitárias ou com a introdução de material didático nas escolas públicas do campo, fornecido e elaborado por instituições financiadas pelas empresas do agronegócio que reforçam, nos seus conteúdos, um modelo de campo vinculado aos preceitos da produção do agronegócio (MENEZES; SOUZA, 2018, p. 31).

Esse processo contraditório demarca que a política pública de Educação do Campo pode ter diferentes rumos e resultados distintos a depender do interesse das classes que a disputam. Dessa forma, compreender a relação de disputa implica situar que as políticas educacionais do campo são produzidas nesse contexto de debates de ideias e de princípios políticos, em especial no período histórico que vivemos, no qual vem acontecendo um desmonte nas políticas, nos programas e nos projetos de educação, sendo legitimado por um governo extremamente conservador que se pauta em ideias excludentes.

Dessa forma, a próxima seção deste capítulo visa apresentar as políticas de Educação do Campo no período de 2001 a 2010 e as suas contradições.

3.1.1 As políticas de Educação do Campo entre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002 e o Decreto nº 7.352/2010

No início do século XXI, a Educação do Campo perpassou um processo de legitimação no Conselho Nacional de Educação (CNE) com a aprovação de pareceres e resoluções que foram impulsionados por reivindicações pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, que consolidou a criação de uma concepção de educação para os povos do campo diferente das até então instituídas ou pela falta delas no final da década de 1990.

É válido pontuar que, nesse período, as políticas educacionais foram sendo construídas com base nas reformas educacionais que ocorreram no final da década de 1990. Ou seja, estavam com as suas propostas pautadas em uma política neoliberal, assim como as reformas na administração pública que ocorreram na década de 1990, especialmente no período de 1995/2000 com o gerencialismo, que ocorreu no âmbito do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002) (PIRES, 2015).

Além disso, cabe destacar que, nesse período selecionado para discussão no subtópico, a Educação do Campo conseguiu garantir alguns avanços no âmbito legal com normas, legislações e ações do CNE, a exemplo do Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001, que apontava um sinal para a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; da Resolução CNE/CEB⁶ nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; do Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006, que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); do Parecer

⁶ Câmara de Educação Básica.

CNE/CEB nº 23/2007, que orienta o atendimento da escola do campo; da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)/2009 para formação de professores do campo regulamentada pela Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009; e do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A apresentação de resoluções, pareceres e decretos apontam que a Educação do Campo conseguiu vários elementos no âmbito da educação brasileira. Porém, é preciso compreender como essas indicações normativas proporcionam o debate com questionamentos: Como o Estado gestou essa política? Como os(as) pesquisadores(as) refletem sobre esse período específico? Como se configuraram as lutas e reivindicações dos movimentos por uma Educação do Campo neste momento?

Dessa forma, vale ressaltar que o movimento por uma Educação do Campo continuou em seu processo de luta e com os seus encontros, como a II Conferência de Educação do Campo, realizada em 2004 no estado de Goiás, que tinha como pauta a institucionalização da Educação do Campo, assim como se ampliou para além da educação básica, passando a considerar o Ensino Superior e a Pós-graduação, tendo como lema “Educação do Campo: Direito nosso, dever do Estado”. Isso ocorreu porque, só com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo-2002, que tinha como tentativa a universalização da educação para as populações do campo, respeitando seus diferentes sujeitos, não era o suficiente, era necessário, pois, também refletir sobre ela e sobre os próximos passos a serem seguidos.

Nessa diretriz, é definida a identidade das escolas do campo, o que significou um avanço para compreender quais princípios devem estar contidos nos projetos pedagógicos, como é apontado no parágrafo único do art. 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Desse modo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo-2002 se constituíram um marco inicial em nível de política para a Educação do Campo, tal

como possibilitaram elencar a responsabilidade dos entes federados para com a Educação do Campo, especialmente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ampliando-se para as outras etapas da educação básica ao encontrar respaldo nos art. 7º e art. 8º da Diretriz. Já o art. 9º expõe como os movimentos sociais podem participar das demandas por políticas educacionais, apontando que podem contribuir com a elaboração de políticas destinadas aos sujeitos do campo.

Para Munarim (2008), as diretrizes significaram um avanço por terem considerado preceitos e indicações dos Movimentos da Educação do Campo que possibilitaram a criação do Grupo de trabalho de Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), propiciando a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de programas e projetos na coordenação de Educação do Campo. Entretanto, para esse autor, também ocorreu um lapso entre a formalização no CNE e a sua legalidade ser assumida no Poder Executivo do período.

Nesse recorte temporal da institucionalização da Educação do Campo com as diretrizes e a criação da SECAD, aconteceram mudanças no âmbito executivo federal com a troca presidencial. O país estava sob o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), com o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que chegou à presidência com uma grande expectativa de mudança por parte dos movimentos sociais. O movimento por uma Educação do Campo via essa mudança de governo com bons olhos, mas esquecendo que estamos tratando de disputas e contradições em uma sociedade capitalista. Logo, aqueles que veem o campo somente como um lugar para a exploração começaram também a requerer e impor determinados balizadores, mas sendo políticas reivindicadas e conquistadas pelos movimentos sociais do campo.

Decerto, há contradições presentes nesse período de implementação das diretrizes, pois as escolas localizadas no campo continuaram a ser fechadas, nucleadas, assim como a constante utilização de transporte escolar. Por isso, não cabe um olhar somente de que foi reconhecido o direito com as diretrizes, mas como ela foi se configurando no âmbito do MEC, deixando de ser seguida e sendo engavetada em alguns municípios, além do que não é possível que se compreendam essas políticas como um retorno ao ruralismo pedagógico (BEZERRA NETO, 2010).

Logo, temos a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Com 12 artigos, ela sinalizou em seu texto elementos novos para a normatização da Educação do Campo, apontando como deve ocorrer o

processo de nucleação escolar, transporte escolar e questões relacionadas às classes multisseriadas, além de trazer, em alguns de seus artigos, a importância da colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2008).

Articular como as políticas de Educação do Campo foram se configurando nesse período até o decreto presidencial nº 7.352/2010 é compreender como as formulações foram sendo elaboradas por pressão e para sanar problemas relativos à Educação do Campo que possuem demandas que não são novas. Ou seja, à medida que uma resolução ou diretriz é aprovada, outros problemas que já existiam passam a fazer parte do debate.

Esse debate ganhou um novo espaço de discussão e participação dos sujeitos do campo com a criação do FONEC em agosto de 2010. Molina e Santos (2022) definem o FONEC enquanto um intelectual orgânico⁷ coletivo dos camponeses. Na sua carta de criação, é elencado que o fórum “defende o acesso ao direito de políticas públicas específicas e diferenciadas para os povos do campo, de modo que estas conquistas não possam ser separadas de uma educação de qualidade, socialmente referenciada”. (FONEC, 2010, p.4)

Nesse contexto, por ser um dos marcos principais na constituição da Educação do Campo enquanto política pública, cabe destaque que o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA, notadamente em seu art. 1º:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, recurso online).

Portanto, o decreto redefine também a definição de escolas do campo e de populações do Campo, os princípios da Educação do Campo e os aspectos sobre o PRONERA, avança na concepção de escola para além do campo, sendo configurado enquanto política pública. Com isso, tem-se a possibilidade de a Educação do Campo ser concebida em outras políticas educacionais, como nos Planos de Educação, além, é claro, da legitimidade que ela passa a ter e a importância da sinalização de cooperação entre os entes federados para o cumprimento dessa política pública, uma vez que estados e municípios devem se atentar para a construção de suas políticas locais para a Educação do Campo, considerando as suas populações camponesas.

⁷ No pensamento Gramsciano, intelectual orgânico é entendida em relação às classes subalternas como “o indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político, etc.) que se propõe a assumir inúmeras tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas.” (MARTINS, 2011, p. 40)

Para Molina e Freitas (2011), esse decreto adicionou de vez a Educação do Campo como política de Estado, abandonando os programas e projetos que sofriam com a problemática de não continuidade em alguns casos. No entanto, a conquista de legislações específicas na área educacional desse tema foi, e é, de suma importância, mas é arraigada em contradições. Nesse enquadramento, Santos (2013) aponta sobre a não vinculação do PRONERA ao MEC, o que aponta sobre a falta de intersetorialidade nesta política pública, lembrando que a intersetorialidade das políticas públicas, foi um elemento bastante discutido nos primeiros governos Lula e que não comparece no caso do Pronera. O que demonstra qual o espaço que historicamente políticas, programas e projetos voltados para os trabalhadores rurais ocuparam e ocupam. Destaca-se ainda que o PRONERA estava ligado ao INCRA na época, no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

No entanto, precisa-se situar que a proposta do movimento camponês com reivindicação por políticas públicas que assegurassem, por intermédio do Estado, as suas propostas de políticas educacionais não foi algo tranquilo. Ribeiro (2012) sintetiza que esse embate resultou em certos limites para a atuação do movimento camponês, seja pela falta de recursos para financiar os programas, seja devido às suas práticas e concepções que divergem do direcionamento do Estado, demonstrando que ele não tinha o intuito de prover políticas públicas destinadas a essa parcela da população, por isso a importância dos movimentos sociais como aqueles que disputaram as políticas públicas e pressionaram o Estado.

Autoras como D'Agostini e Vendramini (2014, p. 307) e Molina e Freitas (2011) apontam que as formulações de políticas educacionais para o campo na primeira década do século XXI significam avanços na conquista por políticas. No entanto, esses avanços são contraditórios, pois não aconteceu o mesmo com outros direitos para a população do campo, como o acesso à terra e reforma agrária, além de essas políticas terem sido orientadas por “políticas focais e fragmentárias” e seguidas, de certa forma, das recomendações de organismos como o UNICEF e o Banco Mundial e da UNESCO. (D'AGOSTINI, 2009; TITTON, 2010; OLIVEIRA, 2013)

Dessa forma, as políticas voltadas para a Educação do Campo foram configuradas pelo Estado por meio de diretrizes e resoluções no CNE e de programas, como no caso do PRONERA, que conseguiu se firmar enquanto política pública no âmbito legal no ano de 2010 com o Decreto nº 7.352. É interessante perceber como passaram-se 13 anos de lutas e de reivindicações entre o I ENERA, em 1997, e a sua formalização em 2010, para a existência de uma política pública de fato direcionada à educação dos povos do campo, indo de encontro à famosa política de governo, que não garante permanência e continuidade.

Jesus (2015) faz um panorama político da Educação do Campo nos governos de FHC e Lula, sinalizando que ocorreram acertos e consequências nesse período para a classe trabalhadora do campo. No governo FHC, como já foi apresentado anteriormente, aconteceu um processo de avanço do neoliberalismo, e na educação, foi perceptível uma consonância com os critérios do capital, sendo abordado pela autora que o PRONERA acabou sendo um dos poucos programas que alcançou uma parcela mínima de trabalhadores do campo, podendo ser compreendido como uma estratégia por parte do governo para acalmar ou retirar o foco de maiores reivindicações no final da década de 1990.

Contudo, é válido pontuar que a ampliação dessas políticas aconteceu no governo Lula (2003-2010), mas não devemos desconsiderar os conflitos e as articulações que aconteceram nesse governo, como ter propiciado avanços para o setor do agronegócio, dentre outras implicações, assim como as contradições com políticas que até apontavam o direito nas legislações e nos programas sendo realizados, mas que permitiu que o capital continuasse o percurso de exploração no campo, intensificando-se com um agronegócio cada vez mais forte.

No próximo subtópico, serão discutidas as legislações e as problemáticas posteriores ao Decreto nº 7.352/2010 e as novas configurações nas políticas de Educação do Campo.

3.1.2 As políticas de Educação do Campo pós-Decreto nº 7.352/2010: reconfigurações diante de uma “nova” conjuntura (2016-2021)

A Educação do Campo, na segunda década do século XXI, passou a enfrentar outras problemáticas, como a desvinculação da política de Educação do Campo dos movimentos sociais como propositores e debatedores e a adequação da política de Educação do Campo com a necessidade do capital. Destaca-se que, nesse período em análise, o Brasil passou por constantes mudanças em seu cenário político, econômico e social, que influenciaram nas proposições e implementações de políticas educacionais, em especial as ligadas à Educação do Campo. Entretanto, conseguiu a criação de programas no período de 2011 a 2014, por isso é importante questionar de que forma essas políticas estão sendo incorporadas.

Logo após a divulgação do decreto nº 7.352/2010, foi criado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o intuito de seguir com as deliberativas do Decreto nº 7.352, estando articulado em quatro eixos: I - Gestão e Práticas Pedagógicas; II - Formação de Professores; III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e IV - Infraestrutura Física e Tecnológica. Dessa forma, é perceptível que a Educação do Campo continuou com o seu

percurso de garantia de políticas, todavia, é apontado em uma carta do FONEC, em 2012, que estava por vir um período turbulento.

O formato de programa, a lógica de sua formulação, suas ausências e ênfases nos permitem situar o Pronacampo muito mais próximo a uma política de “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo (FONEC, 2012, p. 1).

Esses impasses na lógica da concepção em que a política é empregada e concebida no MEC recaem na questão de disputas por concepções e políticas entre a classe trabalhadora e aqueles que pretendem fortalecer o agronegócio. Quando é instituído o programa, acaba acontecendo um distanciamento do que vem sendo formulado e construído historicamente pelos movimentos do campo em torno de um projeto de Educação do Campo.

Além dos fechamentos de escolas e nucleação que se agravaram nesse período, o que é outra contradição, pois mesmo com políticas e outras questões sendo criadas para o campo, isso não deixou de acontecer e ser sentido por aqueles que vivem no campo. Assim, Taffarel e Munarim (2015, p. 45) salientam que “fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas”. Por isso, em 27 de março de 2014, é sancionada a Lei nº 12.960, que alterou a LDB/1996 e versa sobre a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, apresentando, em parágrafo único:

Parágrafo Único: fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014c, recurso online).

Ressalta-se que essa alteração ocorre devido à pressão dos movimentos ligados à defesa da educação do campo por meio da Campanha “Fechar escola é crime” de 2011, que tinha como objetivo lutar contra o fechamento das escolas públicas do campo. No contexto pós-golpe em 2016, com a saída da então Presidenta Dilma Rousseff, a Educação do Campo começou a passar por um processo de desmonte do que havia sido construído nos últimos anos, que aconteceu com a instauração do governo de Michel Temer, período de 2016 a 2018, que foi marcado pelo conjunto de reformas propostas em várias frentes no governo, dentre elas a trabalhista, a previdenciária e a administrativa.

Nessa reforma administrativa oficializada por Temer com a Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016, ocorreu a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, que já havia sido extinto com a Medida Provisória nº 717, de 16 de março de 2016. A extinção significou para o campesinato que a luta pela reforma agrária ganhou mais um entrave para o seu alcance no âmbito do Estado.

Na educação, as ações desse governo podem ser perceptíveis com a Reforma do Ensino Médio, oficializada com a Lei nº 13.415/2017, que modificou a carga horária de 800 horas para 1.000 horas, além de ofertar diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes e os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Na Educação do Campo, essa reforma implicou mais um obstáculo para os jovens do campo, pois a sua proposta curricular tem um viés tecnicista que, de certa forma, não tem ligação com a realidade do campo e desconsidera as propostas pedagógicas para as escolas do campo, como apontam as legislações, além de todas as implicações que essa etapa da educação básica apresenta no campo. Lembrando, que “os jovens camponeses são os que mais enfrentam dificuldade de acesso e permanência na educação escolar, em que apenas 31,9% deles concluem o ensino médio”. (SANTOS, 2021, p. 12)

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também foi instituída nesse período, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, apresentando um aporte conteudista e elencando competências, habilidades e objetivos para a educação básica com o intuito de construir elementos para aprendizagens essenciais aos estudantes. Para a Educação do Campo, a BNCC significa uma dificuldade na continuidade de seu projeto que visa a uma formação crítica pautada em aprendizagens que considerem as práticas sociais, as vivências e as experiências dos camponeses, e claro, sem esquecer os conhecimentos historicamente construídos que compõem o ambiente escolar.

Para compreender a educação no governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, é preciso salientar que “o governo Bolsonaro representa um momento em que a autocracia burguesa recorre ao neofascismo para garantir a contrarrevolução preventiva” (MATTOS, 2020, p. 236). Nesse contexto histórico, tem raízes no conservadorismo, além da articulação com a sua base aliada de militares, olavistas, de extrema direita, ultra neoliberais e os ruralistas que englobam um papel de destruição neste governo voltado às questões ambientais, os ataques aos movimentos sociais do campo e aos povos indígenas. O que implica em questões ideológicas que se reverberam sobre as políticas e os programas propostos no período especialmente os ligados a educação.

Essas implicações nas agendas das políticas destinadas aos povos do campo se configuraram na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI⁸), em 2019, com a reformulação no MEC. Com a extinção da SECADI, “[...] não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital.” (TAFFAREL, CARVALHO, p.87, 2019)

As perdas que o PRONERA sofreu, passando por desmontes significativos em relação ao seu financiamento; a estruturação do programa no INCRA, com a extinção da Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania; além de outras implicações, como a revogação do artigo 17 do Decreto nº 10.087/2019, que sinalizava a participação da sociedade civil na Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, o que não é de causar espanto pela forma como o governo de Bolsonaro tratou as políticas educacionais, nesse caso, as dos sujeitos do campo.

Com a revogação, é necessário reafirmar que a Educação do Campo tem, em seu contexto originário, a participação da sociedade civil organizada, revestida pelos movimentos sociais do campo. Esse passo do governo deixa clara a sua oposição aos movimentos e à sua escolha por políticas para o campo com ideias voltadas para o capital. O Estado incorporou a pauta dos movimentos sociais do campo pela educação por meio do consenso, garantiram a política, porém o jogo de um governo capitalista que adota o modelo neoliberal resulta em disputas, então “a Educação do Campo passa a ter, cada vez mais, um caráter desenvolvimentista, genérico e não classista” (SOARES, 2018, p. 252).

Desse modo, os sujeitos do campo continuam a ter seus direitos ceifados dentro da ótica capitalista que, cada vez mais, adentra o campo brasileiro, revestido na predisposição do Estado em fazer a política pública, mas a submete às características do modelo vigente que “sempre esteve claramente a serviço de interesses privados” (COUTINHO, 2006, p. 18), que detêm a hegemonia no campo brasileiro. Em virtude disso, há constantes reivindicações dos movimentos sociais do campo que continuam a disputar seus espaços nas políticas públicas.

Contudo, o enfraquecimento conselhos e audiências públicas como espaços de discussão e consulta junto à sociedade civil, neste governo, minou a participação dos sujeitos do campo na arena do Estado como propositores, debatedores e articuladores das políticas educacionais voltadas para campo brasileiro.

Nos últimos anos, as tensões e contradições têm sido constantes no âmbito da Educação do Campo, seja com as tentativas de marginalização dos movimentos sociais do campo e a falta

⁸ É válido pontuar que, em 2011, a SECAD passou a ser denominada de SECADI, com o eixo “inclusão” na secretaria.

de financiamento dos programas destinado a essa modalidade da educação brasileira, seja com as parcerias de iniciativa privada revestidas de suas instituições de filantropia ou Organizações Não-Governamentais (ONGs). Porém, esses acontecimentos não têm reflexos somente na Educação do Campo, pois encontra-se em curso um processo de desmonte da Educação Pública.

Ressalta-se que a privatização⁹, no contexto da Educação do Campo, tem acontecido por meio das parcerias público-privadas, com a inserção de materiais didáticos nas escolas do campo sendo realizada pelos institutos e fundações ligados ao agronegócio que têm gerido e patrocinado algumas das reformas e políticas educacionais no Brasil.

A resistência dos movimentos sociais do campo contra esse processo de privatização pode ser percebido com a carta manifesto de 2018 do FONEC, oriunda do Encontro Nacional dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, que teve como tema “Educação é direito, não é mercadoria”. Nessa carta, o sexto compromisso de luta assinalado pelo FONEC é “combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, tanto na formação inicial/continuada quanto na gestão, e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a Educação Infantil até a Universidade” (FONEC, 2018, p. 4).

Esse ponto reafirma o olhar para uma concepção de Educação do Campo pública que deve se constituir enquanto um direito da população camponesa. Seus movimentos sociais lutam para que ela seja pública e revestida de políticas educacionais no âmbito do Estado, como já conseguiram em alguns pontos. Diante dessa “nova” conjuntura que se instaurou no país, é preciso deixar claro que a proposta de Educação do Campo se vincula com a transformação da sociedade, que visa à emancipação e contrapõe-se ao modelo vigente de educação, enquadrando-se em uma vertente contra hegemônica.

Logo, discorrer sobre as políticas de Educação do Campo perpassa pela compreensão de diferentes nuances que envolvem sua vinculação de origem com as lutas de classe e a sua relação com os movimentos sociais, a formulação de políticas destinadas ao seu público, as contradições, o espaço do agronegócio e as políticas destinadas para os seus propósitos, que estão ganhando visibilidade nos últimos anos, além dos retrocessos nos programas e nas políticas de Educação do Campo.

Desse modo, também é necessário discutir as políticas de Educação do Campo e a sua relação e implicações no PNE para que se compreenda como esta política se configurou no conjunto de metas, estratégias e diretrizes que compõem um plano nacional de educação. Por

⁹ “Privatização da educação não é realmente sobre educação: trata-se de se beneficiar da receita do Estado e transformá-la em lucro”, ou seja, a educação tornando-se capital sendo concebida como mercadoria (RIKOWSKI, 2017, p. 401).

isto, o próximo capítulo tem o intuito de apresentar o PNE (2014-2024) e como se configuraram os planos de educação no Brasil, apresentando elementos sobre planejamento, monitoramento e avaliação a fim de que seja possível realizar a articulação do PNE com a Educação do Campo e suas implicações no PME.

4 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024)

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o debate teórico e conceitual dos planos de educação no Brasil e o seu processo de monitoramento e avaliação, com um enfoque para o PME, lembrando que o foco investigativo desta pesquisa parte do contexto de aprovação do PNE (2014-2024). Por isso, será realizado um breve apontamento sobre os planos posteriores a esse para a compreensão de como a ideia de planejamento foi se configurando no Brasil.

Para compreender o planejamento educacional no Brasil, é preciso delinear que ele foi sendo constituído por uma visão pautada em planos concebidos como planos de governo, sendo estritamente técnicos, separando planejadores e gestores, com a ausência de monitoramento e avaliação, além da falta de continuidade destes que a cada mudança de governo eram deixados de lado; o planejamento educacional é atribuição do Estado, mas tem um caráter de participação da sociedade civil (BORDIGNON, 2014). Com isso, discutir o planejamento de políticas públicas educacionais é situá-las como uma dimensão do Estado que se configura a partir das transformações capitalistas, gerando tensões e disputas por conta dos diferentes projetos de educação e sociedade que passam pelas correlações de forças e construção dos consensos.

Pode-se compreender que os planos na ótica do Estado têm o papel de serem propostos como “um instrumento político cuja finalidade é ser um guia na tarefa de cumprir determinados objetivos dentro de uma metodologia tida como a mais pertinente para a política almejada” (CURY, 2011, p. 806). Nesse caso, o planejamento na área educacional assenta-se na criação de metas e estratégias que devem ser atingidas dentro de um prazo subsidiado por políticas, programas e ações que contribuam para a sua efetivação.

Segundo Bordignon (2014, p. 33), um plano decenal de educação é “instituído por lei, os planos estabelecem a base legal para as decisões dos gestores públicos, estabelecendo as diretrizes da ação com caráter mandatório, pautando a agenda dos gestores”. Por isso a necessidade de o percurso de formulação do plano de educação considerar no seu processo de construção a participação da sociedade civil, a realização de diagnóstico, a expressão da dimensão temporal para atingir as ações propostas, assim como a importância da sua dimensão legal. Desse modo, Loureiro (2014, p. 5) sinaliza que

um plano decenal de educação representa grande conquista da área educacional, porque traz a superação de uma prática tão comum na educação brasileira de cada governo que assume a condução da prefeitura, estado ou união, querer reinventar a roda e recomeçar a história da educação, com se esta não tivesse já uma história construída no momento de sua posse. Essa prática, que o plano possibilita corrigir,

tem dificultado a continuidade das ações, dos projetos e dos programas, possibilitando a cada nova gestão começar tudo de novo, ignorando o já construído.

Vale ressaltar que o planejamento de políticas educacionais também proporciona contradições a partir dos processos políticos, históricos, econômicos e sociais, haja vista que o planejamento de políticas não é neutro, perpassa por intencionalidades, e na educação, se configura a partir de uma determinada concepção de sociedade e educação. Ressalta-se que isso gera implicações quando estas políticas partem do campo das ideias para a sua materialização em um processo que envolve elaboração, implementação, execução, monitoramento e avaliação. Um plano é uma política educacional, ou seja, uma política pública que pode ser permeada por disputas, conflitos e embates entre as classes sociais, que se constituem nos “limites estruturais que demarcam as relações sociais capitalistas” (DOURADO, 2017, p. 10).

Fazendo uma retrospectiva histórica do planejamento educacional no Brasil a partir de 1930, Bordignon (2014) sinaliza que já ocorriam discussões em torno de planejamentos para a educação brasileira em 1932, com a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse período, que se configurou na década de 1930 até meados de 1947, foi proposto um projeto de educação que tivesse uma visão em âmbito nacional que considerasse o todo de forma sistematizada, com um planejamento de educação com um viés científico, tendo como parâmetro a criação de um sistema de ensino federal e estadual, assim como a inserção da pauta sobre política educacional e plano de educação na Constituição de 1934 (BORDIGNON; QUEIROZ; GOMES, 2011; CURY, 2011),.

No ano de 1937, é elaborado um projeto de plano de educação devido à Constituição Federal de 1934 formalizar os conselhos de educação e os sistemas de ensino, apontando para a elaboração de um plano de educação. Entretanto, esse plano não chegou a ser aprovado, pois Bordignon, Queiroz e Gomes (2011, p. 6) destacam que “o que foi elaborado pelo CNE não foi um plano, nem uma lei de diretrizes e bases, no sentido que lhe damos hoje, mas um código rígido, com 504 artigos”. Não houve, de fato, a elaboração de um plano nesse período, demarcando que o planejamento educacional esteve centrado na construção de legislações que não abarcavam o efeito de mudança na realidade.

No período de 1956 a 1961, não houve uma nova proposta de plano de educação, pois, com o Programa de Metas de governo do Juscelino Kubitschek, o planejamento educacional foi incluído no planejamento estatal. Em 1962, aconteceu uma nova tentativa de aprovar um plano nacional de educação, sendo delegado ao Conselho Federal de Educação (CFE) a tarefa de elaboração em 1961, que novamente é frustrada por conta de oscilações políticas no país (BORDIGNON; QUEIROZ; GOMES, 2011).

No período da ditadura militar, o planejamento se configurou como ato econômico, pautado em uma visão tecnicista que considera, como principal elemento no planejamento, o orçamento, que começou a ser empregado a partir do governo Dutra, em 1948, e segue durante este período. Com uma visão pautada em uma modernização conservadora, a educação passa a ser vista como um elemento para alcançar o desenvolvimento do país com base em uma via técnica. (BORDIGNON, 2014)

Os planos do período de 1964-1985 foram elaborados a partir do Plano Nacional de Desenvolvimento, que se desmembrava em planos por setores, sendo denominados, na área educacional, de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs). No período do regime militar, foram elaborados três desses planos: o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), no governo Médici; II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979), no governo Geisel; III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-1985), no governo Figueiredo. (SAVIANI, 2014).

Com o processo de redemocratização do país e a nova Constituição Federal de 1988, o planejamento passou a se configurar como ato político, considerando o plano de educação como um instrumento fundamental para as políticas educacionais (BORDIGNON, 2014). Nessa nova configuração, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, que não alcançou uma determinada eficácia. Ele teve autoria do executivo, sendo elaborado para responder aos direcionamentos da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990.

Com a nova constituição apresentando a obrigatoriedade da formulação do plano de educação, no seu artigo 214, era necessária a formulação de um PNE. A LDB de 1996 também reforçou essa obrigatoriedade, no artigo 87, no § 1º, afirmando que “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, [...]” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, já no século XXI, é aprovado o PNE (2001-2010), com a Lei nº 10.172, de 2001, que se configurou com 295 metas e contou com a vigência de 10 anos, além de apresentar, na sua organização, diagnósticos, diretrizes, estratégias, objetivos e metas. Ademais, abarcou: Educação Superior e as modalidades de ensino Educação de Jovens e Adultos; Educação à Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Especial; Educação Indígena; assim como a formação de professores e valorização do magistério, do financiamento e da gestão, bem como o acompanhamento e a avaliação do plano (BRASIL, 2001).

No processo de elaboração desse plano, diferentemente dos anteriores, contou-se com a participação da sociedade civil, que elaborou uma proposta, e do executivo, que elaborou outra,

com os projetos disputando espaço na construção do PNE na Câmara dos Deputados. No entanto, a proposta que avançou foi a do executivo, lembrando que elas tinham concepções distintas, como alerta Vieira (2014, p. 59):

as diferenças entre planos de governo e os planos elaborados com a participação da sociedade civil podem diluir-se a depender dos contextos, mais ou menos participativos. Tanto uns como outros correm o risco de configurar-se como instrumentos de legitimação e ideologias de grupos no poder.

Dourado (2010) também aponta para a não sistematização do PNE 2001-2010, sinalizando que ele, durante o seu período de vigência, foi secundarizado, especialmente no âmbito estadual e municipal. O autor aponta que essas instâncias são majoritárias na oferta da educação básica e que a falta de planejamento educacional desencadeia mais desigualdades sociais. Com isso, essa não obrigatoriedade da produção de seus planos fez com que vários municípios não produzissem os seus PMEs.

A partir do exposto, é evidente que houve várias propostas de planos, mesmo que em alguns não ocorressem avanços concretos nas suas aprovações. Por isso, compreender como são sistematizados os planos de educação no Brasil envolve questões relacionadas às oscilações políticas que, em alguns casos, impossibilitaram avanços nas discussões sobre os planos, assim como as relacionadas aos problemas econômicos.

Portanto, para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa referentes ao planejamento educacional em torno dos planos de educação e seu processo de monitoramento e avaliação, apresenta-se a seguir como foi se constituindo o PNE (2014-2024): as discussões sobre os planos subnacionais de educação com um enfoque para o PME e sobre o processo de monitoramento e avaliação em planos decenais de educação.

4.1 O PNE (2014-2024): UM PLANO EM IMPLEMENTAÇÃO OU UM PLANO SENDO SECUNDARIZADO?

O PNE (2014-2024) foi elaborado a partir das conferências nacionais de educação, que contaram com a participação da sociedade civil e se configuraram como uma das principais formas de participação no nível federal na educação. Situa-se que a participação na área da educação começou a ter um maior direcionamento na década de 1990, estando atrelada aos princípios da gestão democrática. Com isso, a sociedade civil passou a ter um papel importante na formulação, proposição e promulgação de políticas públicas, especialmente as ligadas aos

planos decenais de educação, como no caso do PNE (2014-2024), em que a participação é tida como um eixo estruturador do plano (ASSIS; GOHN, 2021).

Os principais eventos que subsidiaram a construção do PNE (2014-2024) foram a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), realizada em 2008, e as Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), em 2010 e 2014. A Conae de 2010 se constituiu como um mecanismo importante para a construção do PNE (2014-2024) devido à sua abrangência de conseguir contemplar, nas suas discussões, elementos institucionais, da sociedade civil e política, que tinha, como tema principal, “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação - Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Além disso, afirmou, no seu documento final, a destinação de 10% do PIB para a educação em relação ao tema do financiamento (DOURADO, 2016).

O contexto da elaboração do plano foi marcado por um período de mais três anos de tramitação no legislativo brasileiro, e foi construído por meio de um planejamento participativo contando com um debate democrático. Esse PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, construído para o decênio de 2014-2024, abarcou orientações diferentes dos anteriores, como a exigência da formulação de planos subnacionais em âmbito estadual e municipal no prazo de um ano contado a partir da vigência da lei, além da relação com o monitoramento e a avaliação (BRASIL, 2014a).

Entretanto, o plano aprovado indica que, mesmo tendo ocorrido um processo de participação da sociedade civil, ele se constituiu por base do consenso. Nos termos de Gramsci (2007), um consenso ativo, que se pode perceber quando os governados aceitam a condução do aparelho estatal e coparticipam da vida desse organismo, o que aconteceu ao convocar frações da classe trabalhadora para debater a formulação do PNE por meio das CONAEs. Contudo, como aponta Dourado (2016, p. 21), ele possui “ambiguidades e tensionamentos sobre avaliação, sobretudo, da educação básica; e pela concepção restrita de participação e inclusão, com rebatimentos importantes na relação educação e diversidade étnico-racial, sexual, de gênero”. Este plano é composto por 20 metas e 254 estratégias, constantes no anexo da lei, e apresenta 14 artigos, e as diretrizes do PNE estão apresentadas no art. 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - Melhoria da qualidade da educação; V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos

públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - Valorização dos (as) profissionais da educação; X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014a, recurso online).

Essas diretrizes apresentadas no plano estabelecem relação com uma visão de sociedade que se pretende alcançar no seu período de vigência e apontam como devem se configurar as políticas educacionais, que devem ter uma “visão ampla que articulam a universalização do atendimento escolar à melhoria da qualidade, à formação para o trabalho e, também, a uma concepção abrangente de formação e à valorização dos profissionais da educação”. (DOURADO, 2016, p. 22). Dado que essas diretrizes não ocorrem de forma simples, embates em tornos de concepções, fundo público, qualidade, diversidade e outros serão constantes ao longo da sua implementação.

No artigo 5º do PNE (2014-2024), o monitoramento e a avaliação passaram a ser pautados de forma obrigatória, diferentemente do proposto no plano anterior. É apresentado no texto do PNE que:

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: [...] I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação. (BRASIL, 2014a).

Dessa maneira, o plano aponta para o monitoramento e avaliação e, segundo Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016, p. 457), esse procedimento nos planos de educação possibilita delinear que “devem ser avaliados periodicamente, com base nos resultados obtidos no monitoramento, para a verificação do que realmente foi cumprido em relação ao inicialmente planejado”. Logo, as instâncias que foram incumbidas de realizar o monitoramento e a avaliação do PNE deveriam se articular para que esse processo de fato viesse a ocorrer. Ademais, uma constatação dessa articulação foi o aperfeiçoamento dos indicadores para o monitoramento do PNE (DOURADO, 2017).

Ainda no artigo 5º, é apontada, no parágrafo segundo, a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como um órgão que tem o papel crucial no monitoramento das metas do PNE:

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes. (BRASIL, 2014a, recurso online).

Cumprindo essa determinação, o INEP publicou, em 2016, (1) o primeiro relatório das metas do PNE, intitulado de *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016* (INEP, 2016); (2) o segundo, publicado em 2018, com o título de *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018* (INEP, 2018); (3) o terceiro, publicado em 2020, com o título de *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020* (INEP, 2020); e (4) o quarto, publicado em 2022 com o título de *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022* (INEP, 2022).

Esses relatórios indicam como estão sendo alcançadas as metas do PNE, e a partir disto, é possível delinear que, em âmbito nacional, no que tange ao monitoramento do PNE (2014-2024), ele vem sendo realizado e publicado, assim como é destacada na apresentação e introdução dos três relatórios e a participação das instâncias deliberadas na lei. Dentre esses relatórios, um ponto que chama atenção é a introdução do 3º Relatório, em que é sinalizado que:

é preciso reconhecer que os resultados experimentados estão bastante aquém daqueles que desejamos para a educação nacional. Se considerarmos o esforço educacional necessário para a realização das metas do PNE, em relação aos avanços obtidos nos primeiros seis anos de sua vigência, pode-se calcular um nível de execução do Plano (2014-2024). Entre os 37 indicadores que admitem esse controle, 31 deles apresentaram nível menor do que 60%, valor esperado para o 6º ano de PNE. Nos extremos, 6 indicadores apresentaram retrocesso e 4 já chegaram a 100% de execução. (INEP, 2020, p. 17).

Portanto, o PNE (2014-2024) encontra-se distante de alcançar a sua efetividade, uma vez que, para as 20 metas, eram considerados 57 indicadores, e como é sinalizado, somente 37 podem ter um certo controle, reforçando a necessidade de monitoramentos contínuos, assim como avaliações. Souza (2020) ressalta ainda que nesse relatório é possível perceber que somente a Meta 13¹⁰ teve avanços significativos e pode ser considerada como atingida.

¹⁰ META 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Cabe discutir que o art. 13 do PNE (2014-2024) apresenta um prazo para a publicação de uma lei específica sobre o Sistema Nacional de Educação, sinalizando a sua importância para a efetivação do PNE. Contudo, Saviani (2014, p. 104) enfatiza que “não é o plano que deriva o sistema; ao contrário, é sobre este que o plano se apoia” e aponta que o SNE “é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população de determinado do referido país” (SAVIANI, 2014, p. 51).

Nesse sentido, o SNE tem o papel de articular os entes federados em torno da gestão educacional, conforme nova redação dada ao art. 214 da Constituição pela Emenda Constitucional nº 59/2009, a qual prevê que o PNE deve ter uma articulação com o SNE. Por isso, há as indicações sobre a necessidade da institucionalização desse sistema, pois, para Dourado (2019), deve-se ter cautela com esse processo, pois há diferentes concepções, perspectivas teóricas e disputas em torno do SNE. Além disso, ele sinaliza que há posições contrárias a essa institucionalização, assim como problemáticas relacionadas à real efetivação do federalismo cooperativo, à autonomia dos entes federados, às questões ligadas ao financiamento, à responsabilidade de cada ente federado e ao papel do CNE.

Dessa maneira, a falta de um SNE institucionalizado pode significar um entrave para a articulação dos entes federados e para a materialização do PNE, assim como os dos planos subnacionais. Nesse contexto, encontra-se em tramitação uma nova proposta para institucionalizar esse sistema – o Projeto de Lei Complementar nº 235/2019, que foi aprovado no Senado no dia 09 de março de 2022 e seguiu para tramitação na Câmara dos Deputados. Será que anos depois do prazo previsto no PNE (2014-2024), o SNE realmente será institucionalizado?

Saviani (2014, p. 60) aponta que é no bojo do Sistema Nacional de Educação que o PNE deverá ser articulado, sendo encarregado de, “a partir do diagnóstico da situação em que se opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios de pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano”. Dessa forma, é por intermédio do PNE que se constitui uma lei própria, formulada com participação da comunidade educacional e sociedade civil, com duração decenal, e que se obtém um planejamento educacional voltado para todo o país, e a partir dele, são criados os planos nos estados e municípios.

No que tange às 20 metas presentes no plano, estas versam sobre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, Educação Integral, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Qualidade da educação básica, Educação profissional,

Formação dos profissionais da educação, gestão democrática e investimento de recursos na educação.

O PNE (2014-2024) encontra-se em seu processo de vigência, mas já é possível perceber algumas contradições ao longo do seu percurso, principalmente após o golpe da Presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016, com a instauração do governo Michel Temer (PMDB). Uma das medidas mais controversas desse governo foi a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou gastos e investimentos por 20 anos na área das políticas sociais tendo impacto direto na educação e, conseqüentemente, na implementação do PNE (2014-2024), sobretudo na Meta 20 desse plano, assim como no plano seguinte, que deverá ser de 2025-2035, uma vez que o artigo 12º do PNE (2014-2024) já indica quando precisará ser iniciada a formulação de um novo plano (AMARAL, 2017).

Aprovada na gestão Temer, em dezembro de 2017 no CNE, a BNCC se configurou conforme alguns indicativos do PNE (2014-2024). A Meta 7 desse plano indica, na estratégia 7.1, a implantação e o estabelecimento de uma base nacional comum dos currículos. Essa base sofre críticas de pesquisadores pela forma com que ocorreu o seu processo de formulação e pela sua própria estrutura com viés conteudista, desconsiderando questões regionais (OLIVEIRA, 2018, p. 56)

Outro ponto contraditório foi a extinção, no ano de 2019, da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), que havia sido criada em 2011, sendo responsável pela articulação dos planos decenais de educação, ou seja, com o objetivo de consonância entre o PNE, PEEs e PMEs, assim como atuava por meio da Rede de Apoio Técnico Nacional para elaboração ou adequação dos planos de educação, Assistência Técnica para monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação, principalmente nos PMEs. Com isso, assuntos relacionados ao PNE e aos planos subnacionais de Educação passaram a ser tratados na Secretaria de Educação Básica sob a Coordenação-Geral de Apoio às Redes e Infraestrutura Educacional (CGARE/SEB/DARE) com o Projeto Gestão da Articulação com os Sistemas de Ensino.

A extinção da SASE em 2019 aconteceu em meio à gestão do presidente Bolsonaro, que tem secundarizado o PNE (2014-2024), assim como os assuntos relacionados à educação no seu governo. Isso é explícito nas constantes trocas de Ministros da Educação, pois foram nomeados cinco ministros ao longo dos seus quatro anos de gestão: Ricardo Vélez Rodrigues, de 01/01/2019 a 09/04/2019; Abraham Weintraub, de 09/04/2019 a 19/06/2020; Carlos Alberto

Decotelli¹¹, de 25/06/2020 a 30/06/2020; Milton Ribeiro, de 10/07/2020 a 28/03/2023¹²; e Victor Godoy Veiga, que assumiu em 14/04/2022 a 31/12/2022. Essas trocas são marcadas por polêmicas, sejam de cunho ideológico sejam com relação à processos de corrupção, o que tem demonstrado o quanto as políticas e os projetos pautados no MEC têm passado por descontinuidades e turbulências.

A partir dessa nova conjuntura vivenciada no país, Azevedo e Oliveira (2020, p. 630) assinalam que “passados seis anos da aprovação do PNE (2014-2024), o que era esperança de que a educação fosse efetivamente uma política de Estado tornou-se praticamente letra morta nas proposições e ações do Governo Federal”. Devido às oscilações políticas vivenciadas a partir do governo Temer (2016-2018) com o acirramento das políticas voltadas para o neoliberalismo, que dificultaram o acesso, a manutenção e a ampliação das políticas sociais, além das reformas que foram propostas e idealizadas nesse período, caracterizando-se como “uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil”, abriu-se o espaço para a iniciativa privada nesse campo de disputas dos fundos públicos (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Para Dourado (2017, p. 12), “a materialização do PNE implica ações e políticas que se efetivam, a partir de vários embates e conjunturas, que contribuem para a efetivação do plano ou para a sua secundarização”. Historicamente, tem ocorrido um processo de secundarização desses planos, como apontam Saviani (2014), Cury (2011) e Dourado (2016), o que permite inferir que o plano atual também pode ser estar sendo secundarizado, como aponta Azevedo e Oliveira (2020, p. 629) ao afirmarem que são perceptíveis os “bloqueios ao desenvolvimento do PNE e de seus correlatos nos estados e município”.

Diante do que foi apresentado, os planos de educação no Brasil deveriam ser considerados como norteadores das políticas educacionais para determinados períodos, mas acabam sendo secundarizados, seja por causa das alterações ministeriais que interferem nas secretarias do MEC, como no caso da extinção da SASE, seja com a formulação de políticas que vão na contramão das metas e estratégias propostas no PNE, dificultando que o plano seja de Estado. Desde modo, a próxima seção discute como a Educação do Campo foi englobada nas discussões do PNE (2014-2024) e no seu texto.

¹¹ Este não chegou a tomar posse do cargo de ministro, porém foi nomeado.

¹² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/03/28/governo-oficializa-saida-de-milton-ribeiro-quarto-ministro-da-educacao-de-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2022.

4.1.1 Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024) e a Educação do Campo

Como discutido anteriormente, a trajetória da política de Educação do Campo atravessou um longo percurso marcado por contradições e disputas diante da sua concepção. Nesse cenário, pensar na política de Educação do Campo é não desconsiderar as mudanças econômicas e políticas vivenciadas no seu período de elaboração e implementação, por isso é necessário estabelecer esse diálogo com os planos de educação. Para que se possa compreender qual o lugar que a Educação do Campo ocupa e vem ocupando nos planos decenais de educação, esta seção pretende discutir como o debate da educação do campo foi se constituindo nos planos decenais de educação utilizando, como referência, as discussões a partir do PNE (2014-2024), plano que está em vigência.

Nesse sentido, compreender a Educação do Campo no contexto do PNE (2014-2024) engloba abarcar as Conaes que se instituíram antes da sua aprovação, que obtiveram a participação de representantes dos movimentos sociais do campo, além das posteriores, para entender se a presença desses representantes realmente impulsionou e impulsiona a disputa pela agenda da Educação do Campo, no PNE (2014-2024). Por isso, há a necessidade de refletir sobre a participação das populações do campo no processo para saber se a Educação do Campo estava em cena e se continua sendo disputada.

A participação dos movimentos sociais do campo começa na Comissão Nacional Organizadora da Conae 2010, que foi instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 3 setembro de 2008, em que teve representantes de 34 entidades diferentes, com membros titulares e suplentes. Gouveia (2010, p. 4) aponta que o diferencial dessa comissão foi o governo federal ter feito parte e ter subsidiado financeiramente a conferência, “o que, se não lhe confere a condição de uma conferência do governo, representa um reconhecimento institucional desta forma de decidir as políticas públicas”. Os representantes dos movimentos sociais do campo que fizeram parte da comissão organizadora foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - Contag.

A Conae foi realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. No documento referência da Conae, já era possível perceber algumas propostas para a Educação do campo, que de certa forma estava presente nos seis eixos do documento, tendo destaque no “Eixo VI- Justiça Social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. Destaca-se que no documento referência era indicado 13 ações ligadas à educação do campo; já no documento final, “aparecem 38 itens, que são propostas de ações encaminhadas pelos movimentos sociais e sindicais, entre outros representantes da sociedade civil” (PIEROBON, 2014, p. 45), o que

possibilita perceber que já havia indicativos do envolvimento dos movimentos sociais do campo nesse processo.

O Fórum Nacional de Educação (FNE) divulgou, em outubro de 2012, o Documento referência da Conae 2014, que foi dividido em sete eixos temáticos. Nesse Documento-referência, é apresentado, no Eixo 1, “o Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação”, e no Eixo I, “Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”. No quadro que apresenta as proposições, estratégias e responsabilidades dos entes federados, a proposição 27 indica para o desenvolvimento de ações conjuntas e articuladas pelo diálogo e o fortalecimento do Fórum Nacional de Educação-FNE e Fórum Nacional de Educação do Campo - Fonec, tendo essas instâncias um caráter participativo (BRASIL, 2013, p. 26). Vale ressaltar que os movimentos sociais do campo também participavam das reuniões do FNE, tendo o MST e a Contag como representantes.

Observa-se que algumas das proposições e estratégias apresentadas no documento final da Conae 2010 e documento referência da Conae 2014 integraram o PNE (2014-2024), como no caso da Meta 8, nas estratégias 2.6, 2.10, 3.7, 3.10, 4.3, 5.5, 7.13, 7.26,7.27, 10.3, 11.3, 12.13,14.5, 15.5, 18.6. Isso sugere que, de certa forma, essas estratégias presentes no plano possuem indicativos nos documentos das Conaes, o que significa que a participação dos movimentos sociais do campo surtiu um certo efeito. Por isso, refletir sobre a participação desses movimentos possibilita perceber que os sujeitos do campo, de uma certa forma, estiveram nas proposições para o PNE (2014-2024).

A Conae 2014 foi realizada no período de 19 a 23 de novembro e contou com modificação em relação ao período que estava prevista para acontecer. Em fevereiro de 2014, o Ministério da Educação decidiu adiar o período de realização, o que resultou em manifestações de diversos movimentos ligados à educação e a outros segmentos, dentre eles, o MST, que apresentou uma nota de repúdio sobre o cancelamento da realização da segunda conferência. Nela, é sinalizado pelo movimento a defesa do MST pela democracia e participação dos movimentos e das organizações sociais e sindicais para a realização de uma conferência com um caráter plural de participação, assim como apresenta a preocupação do movimento com o fechamento de escolas do campo.

Na Conae 2014, a Representação Social do Campo ficou novamente com o MST e a Contag. A participação desses representantes é um indicativo de que a pauta da educação do campo continuou a ser disputada em âmbito nacional, porém cabe questionar em que circunstância, visto que a conjuntura política de 2013-2014 já começava a apresentar, segundo Avritzer (2018), um processo contínuo de degradação institucional com crises na democracia.

Vale ressaltar que o PNE (2014-2024) é considerado como o primeiro plano que utilizou a terminologia Educação do Campo, assim como o primeiro a incluir a Educação do Campo nas exigências das formulações dos planos. Para Santos (2018, p. 203), “esse PNE assume mais compromisso com a Educação do Campo, à medida que apresenta mais estratégias que os anteriores”. Por esse plano ter sido formulado após o Decreto nº 7.352/2010, compreende-se que a Educação do Campo poderia marcar uma maior presença no seu texto pela própria indicação do seu art. 1º, que assevera que a política de Educação do Campo deveria ser apontada no Plano Nacional de Educação. Assim, diante das metas e estratégias propostas no PNE (2014-2024), a Educação do Campo é apresentada somente na Meta 8, conforme o texto legal:

META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2014a).

Essa meta está atribuída à Educação de Jovens e Adultos, em que aponta para a elevação do seu nível de escolaridade da população camponesa, não havendo um apontamento mais específico. Santos (2021, p. 12) indica que, nas estratégias dessa meta, não há “novidade educacional/pedagógica que garanta a alteração da média de escolarização da população camponesa”.

Nas estratégias do PNE (2014-2024), a Educação do Campo consta em 18 das 254 estratégias presentes no plano, estando relacionada à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral, Alfabetização, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Especial, Formação de Professores e Ensino Superior. Nota-se ainda a ausência de metas e estratégias voltadas para o ensino multisseriado (SANTOS, 2018)

O PNE (2014-2024) apresenta estratégias referentes às principais problemáticas presentes na Educação do Campo, que é a nucleação escolar e o uso do transporte escolar:

- 1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
- 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
- 7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas

pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local. (BRASIL, 2014a, recurso online).

Dessa forma, nessas estratégias destacadas, é perceptível a utilização da palavra limitação para a nucleação escolar, especialmente na Educação Infantil, assim como há a indicação para que a comunidade seja ouvida sobre esses procedimentos quando necessário. Aponta-se também para o estímulo ao Ensino Fundamental na própria comunidade, porém a estratégia 7.13 sinaliza para a garantia e padronização do transporte escolar na Educação do Campo, configurando-se, como alerta Silva (2020, p. 17), como uma “política implementada para os sujeitos que vivem no campo, em detrimento da construção de escolas na própria comunidade”.

A grande questão dessa estratégia sobre o transporte escolar é como as prefeituras o compreendem, pois é comum utilizar-se dele para o fechamento e a nucleação de escolas no campo. Por isso, a depender de como os planos subnacionais elaboraram as suas propostas sobre Educação do Campo, essa estratégia acarreta sérios problemas, lembrando que no art. 8º das diretrizes desse PNE, é salientado, no segundo inciso do primeiro parágrafo da lei, que se “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014a, recurso online). Nesse sentido, as políticas educacionais produzidas no período de vigência do plano devem considerar o inciso.

A Educação do Campo nesse plano se caracterizou com avanços que podem ser percebidos pela própria utilização do conceito, assim como os verbos empregados nas estratégias para a Educação do Campo. A esse respeito, Silva (2020, p. 18) sinaliza que

[...]os verbos utilizados para expressar as ações estão mais relacionadas as intencionalidades, como por exemplo, a utilização dos verbos “Fomentar” (4 vezes) e “Desenvolver” (3 vezes) do que os verbos que vinculem a obrigatoriedade do Estado em implantar, como na utilização do verbo “Dever”, sendo que esse verbo não aparece nas estratégias relacionadas à Educação do Campo.

Santos (2018, p. 205) aponta que, no PNE (2014-2024), a “política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo”. Ou seja, não há uma expressividade dessa política no plano. Diante disso, percebe-se que essas políticas podem até estar no PNE (2014-2024), porém ainda falta objetividade em relação à Educação do Campo.

Nesse direcionamento, Silva (2020, p. 18) salienta que o debate sobre a Educação do Campo no PNE (2014-2024) se constitui de “redação genérica de algumas estratégias dificulta a construção da política nacional de educação do campo”, além de ser expressa em uma única meta. É importante lembrar que o Decreto nº 7.352, de 2010 sinaliza em seu texto a necessidade da inclusão da Educação do Campo nos planos de educação, assim como da ocorrência de diagnósticos para a realização deles.

Por esse motivo, é possível a compreensão de que a Educação do Campo até está presente no plano, mas como uma coadjuvante no debate, de modo que, se não mantiver na sua base a organização e a participação dos movimentos sociais do campo, os grupos e observatórios de Educação do Campo formados nas diversas universidades, de certa forma vigiando como elas estão sendo propostas, podem acabar sendo configuradas conforme os ditames do capital.

É evidente que as modificações realizadas no FNE em 2017 impactaram na realização das Conaes e, conseqüentemente, na implementação do PNE (2014-2024), com a aprovação da Portaria nº 577/17, que modificou a forma de ingresso e da representatividade no fórum, com a exclusão de entidades representativas. A representação dos movimentos sociais do campo passou com essa portaria a ser postulante de vagas, cuja escolha seria deliberada pelo Ministro da Educação, além da Contag e MST terem que disputar a indicação da representação movimentos sociais do campo com o Sindicato dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Sintraf). Esse foi um dos pontos mais criticados pelas entidades educacionais: a disputa por vagas pelos membros colegiados e o ministro da educação com um poder de decidir quem ingressaria ou sairia da composição do Fórum (DOURADO; ARAÚJO, 2018).

Diante desses acontecimentos e pós-tentativas das entidades de reverterem a portaria serem frustradas, as entidades e os movimentos sociais decidiram abandonar, não participar mais do FNE, com essa saída coletiva resultando na construção do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), que passou a ser uma forma de organização importante da sociedade civil para garantir diálogos democráticos e participativos. Salienta-se que entre as entidades¹³ e os movimentos sociais que passaram a integrar o novo Fórum estavam a Contag e o MST, que foram uns do que se retiraram após a portaria junto com outras entidades e passaram a integrar o FNPE na sua Coordenação Executiva.

¹³ CUT, CTB, CNTE, CONTEE, PROIFES-FEDERAÇÃO, UBES, UNE, ANPED, ANPAE, CEDES, CNDE e MIEIB.

Nota-se que a Conae 2018, realizada nos dias 21,22 e 23 de novembro, foi a primeira sem a participação de representantes dos movimentos sociais do campo na sua comissão. No texto do Documento referência, para a sua realização, não há indicativos claros de proposições sobre a Educação do campo, como nos documentos das Conaes anteriores. Contudo, o documento referência da Conae 2018 tinha sido construído pela composição do FNE anterior à Portaria, por isso ainda é perceptível, no texto do documento referência e final, uma certa crítica às políticas que estavam em curso no Brasil no período. Isso ameaçava os direitos de povos, movimentos e categorias historicamente excluídas das políticas públicas, além da indicação das especificidades educacionais para esses povos, dentre elas encontram-se os povos do campo, ribeirinhos, das águas e das florestas que compõem o público da Educação do Campo.

A participação dos movimentos sociais do campo na Conae 2018 e na Conferência Nacional Popular de Educação (Conape) 2018 foi marcada por rupturas e resistências: ruptura dos movimentos ao perceberem que o seu projeto de educação não se enquadrava mais no FNE, e resistência por participar do FNPE e continuar na luta pela agenda do direito à educação aos povos do campo. Na Conae realizada em 2022 com o tema “Inclusão, Equidade e Qualidade: compromisso com o futuro da educação brasileira”, nota-se que no documento referência dessa conferência, não há indicativos substanciais sobre a participação dos movimentos sociais do campo.

Com relação a Conape 2022, realizada entre os dias 15 e 17 de julho, que teve como tema “Reconstruir o país: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva e de qualidade social para todos/as”, a Contag e o MST participaram da comissão executiva, denunciando como a educação do campo tem sofrido nos últimos anos com os seus programas sendo negligenciados. No documento final da Conape 2022, a respeito da educação do campo, é sinalizado que:

Na educação do campo, conquistas importantes como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Programa de Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), as bolsas específicas para estudantes indígenas, quilombolas, camponeses/as e ribeirinhos/as foram fortemente atacadas, ao invés de serem fortalecidas, sendo que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) foi extinta após o golpe de 2016, medidas que foram mantidas no governo Bolsonaro. Destaca-se, ainda, o fechamento de escolas no campo, no Brasil, em sua maioria em localidades que atendem populações predominantemente negras, nos últimos dez anos, em uma média de 4 mil escolas/ano. Preocupante, também, foi a subversão das concepções de Educação do Campo (agroecologia) e a inserção de perspectivas neoliberais exemplificadas no Programa Agrinho (SENAR) e nos cursos técnicos nas escolas do Campo, sem atender as demandas das comunidades. É imperiosa a Revisão da atual política sobre a educação no campo. (CONAPE, 2022, p. 16)

Portanto, os movimentos sociais do campo desse período de turbulências democráticas focalizaram as suas ações frente ao FNPE, continuando a articular a agenda da educação do campo nas políticas educacionais, assim como na defesa de suas políticas, programas, projetos e práticas. Desse modo, os movimentos sociais do campo continuam a reivindicar a educação do campo, especialmente requerendo os programas e as políticas anteriores ao golpe de 2016, uma vez que as políticas de Educação do campo estavam sendo executadas com o PROCAMPO, Pronacampo e o PRONERA, que também passou por desmontes atrelados à participação dos movimentos sociais do campo.

A participação dos movimentos sociais do campo, nas Conaes por meio da Contag e do MST pode ser compreendida como um passo significativo para a consolidação da Educação do Campo no cenário das políticas educacionais, especialmente as de planejamento, como os planos decenais de educação nas duas primeiras conferências de 2010 e 2014. Entretanto, nas Conaes do período de 2018 e a prevista para 2022, é possível inferir que há uma certa diminuição da participação desses movimentos, diante dos acontecimentos que ocorreram no FNE a partir de 2017. Com isso, os movimentos sociais do campo passaram a integrar o FNPE e, conseqüentemente, as Conapes de 2018 e 2022, que se configuram como uma forma de resistência, com as rupturas causadas no FNE.

Esses elementos pontuados acima possibilitam pensar a pesquisa em desenvolvimento quando se tem a percepção de que é necessário refletir também sobre o processo de inferência ou não dos sujeitos e dos movimentos sociais do campo na esfera local, nos processos de formulação, monitoramento e avaliação do PME. Uma vez que se esses sujeitos não participaram dos processos de requerimento e discussão da política como a conferência municipal de educação e as audiências públicas, implica inferir que as chances de se ter uma proposta de educação do campo no plano podem ser ínfimas, além de que pode ter ocorrido uma repetição das metas e estratégias do PNE (2014-2024), podendo não refletir a realidade local.

A tentativa de compreender como a Educação do Campo apresentada no PNE (2014-2024) em vigência é válida para que seja possível analisar as políticas de Educação do Campo, no caso dessa pesquisa no PME, e perceber como elas são dispostas nesse plano de modo que fique mais próximo da população camponesa. Como é pretendido nesta pesquisa, na próxima seção, serão abordados aspectos referentes aos planos subnacionais de educação, com um enfoque para o PME e o seu processo de monitoramento e avaliação.

4.2 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E O SEU PROCESSO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

Os planos subnacionais de educação são os planos formulados pelos estados, distrito federal e municípios e são responsáveis por articular as políticas locais de educação de acordo com o Plano Nacional de Educação, considerando as suas especificidades e demandas locais. Para além disso, os planos subnacionais “definem a participação dos respectivos entes federados, em seu âmbito próprio de atuação, em regime de colaboração, para o alcance dos objetivos e metas nacionais” (BORDIGNON, 2009, p. 91). De certo, os planos subnacionais devem ter em seu arcabouço as orientações legais do PNE, contudo, eles precisam possuir características ligadas à realidade do seu âmbito de atuação.

No PNE (2014-2024), o art. 8º sinaliza para o prazo de um ano a partir da publicação da lei do PNE para a formulação dos planos subnacionais ou adequação, tendo caráter de obrigatoriedade, considerando as metas, estratégias e diretrizes do PNE. Desse modo, estas indicações neste artigo, segundo Scaff, Oliveira e Aranda (2018, p. 135), “[...] culminou em intensos movimentos nos estados e municípios em direção à organização da comunidade para o cumprimento de tal dispositivo legal”.

Essa determinação legal de elaboração dos planos para os entes federados foi lançada com grandes desafios, principalmente nos municípios, uma vez que, durante a vigência do PNE (2001-2010), ocorreram poucas aprovações de planos subnacionais, assim como a falta de articulação entre os PEEs aprovados no período com os PMEs. Ter a obrigatoriedade na formulação dos planos subnacionais e a indicação de prazo no PNE (2014-2024) é um avanço para a consolidação do planejamento educacional nos estados e municípios. (SOUZA; MENEZES, 2017)

Assim, a SASE possuiu um papel estratégico por meio da Rede de Assistência Técnica para elaboração ou adequação dos Planos Municipais de Educação, rede que prestava assistência técnica aos estados, municípios e distrito federal.

O trabalho da Rede de Assistência Técnica teve início no ano de 2013, antes da aprovação do PNE vigente. Com o ditame em vigência e a atuação da rede, em aproximadamente 01 (um) ano após a aprovação da Lei, o número de Municípios que elaboraram ou adequaram seus planos subiu para 5.361. (PEREIRA; GROSSI JUNIOR, 2016, p. 15)

Para Pereira e Grossi Junior (2016), a SASE conseguiu, por meio da atuação da rede de assistência técnica, fortalecer a criação dos planos subnacionais de educação, além disso, com

o portal planejando para a próxima década, atualmente PNE em Movimento, conseguiu divulgar documentos e informar sobre o processo de elaboração dos planos e sobre o monitoramento e avaliação dos planos.

Antes de adentrar especificamente nas discussões sobre o PME, cabe situar que o PEE tem a incumbência de “integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais” (SOUZA, MENEZES, 2017, p. 3). Logo, o PEE tem a função de se configurar como o planejamento educacional do estado, não somente voltado para a rede estadual de educação, mas envolvendo todos os níveis da educação.

Voltando para o PME, a SASE lançou em 2016 o Caderno de Orientações para a formulação dos Planos Municipais de Educação, indicando que:

O PME terá a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades) e também de ensino superior. Precisa levar em consideração a trajetória histórica, as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva de futuro do município (BRASIL, 2014b, p. 8).

Nesse caderno, ainda é assinalado que o PME, para ter uma real execução, precisa estar articulado a outros instrumentos de planejamento do município, como Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA) e Plano de Ações Articuladas (PAR). Isso garante que o plano possa ter funcionalidade orçamentária durante o seu período de vigência, além da garantia de recursos para a execução das metas e estratégias (BRASIL, 2014b).

Então, a intencionalidade do PME é organizar o planejamento da educação na esfera local, diante de diagnóstico sobre a realidade educacional do município, garantindo que este documento esteja alinhado com o PNE e o PEE. Além disso, deve envolver a participação de todos na sua formulação e a representação de diversas categorias no seu monitoramento e na sua avaliação para que seja um plano democrático, lembrando que o PME tem a função de “ser o epicentro das políticas educacionais locais” (OLIVEIRA; FERNANDES; SCAFF, 2021, p. 222).

Dessa forma, o PME é um elemento importante para o regime de colaboração entre os entes federados por ser compreendido como uma forma de materialização do PNE na esfera local. Segundo Rocha (2018, p. 23), o PME configura-se “como uma política pública voltada para o desenvolvimento da educação local”, por isso a necessidade de articulação entre os planos. Todavia, o PME deve possuir as suas características próprias, construídas a partir das

demandas locais de educação, não podendo ser confundido como uma cópia do PNE, pois pode comprometer a autonomia dos municípios na efetivação das metas no contexto local, não devendo se configurar só como um ajuste do PNE (OLIVEIRA; NASCIMENTO; MILITÃO, 2019).

Ressalta-se que esses planos, segundo Oliveira *et al.* (2016, p. 19), devem “possuir uma visão de território onde vive o cidadão a quem o direito precisa ser assegurado”, ou seja, o direito à educação. Trazendo para o contexto das políticas de Educação do Campo, nesse caso, a população do campo deve ser considerada nesses planos, assim, o PME tem como uma de suas principais funções articular as políticas educacionais locais com uma perspectiva democrática que vise a todos os cidadãos do município.

Desse modo, pesquisadores e pesquisadoras¹⁴ que analisaram os PMEs têm assinalado que existem lacunas em relação ao monitoramento e à avaliação desses planos para realização dos relatórios, bem como à sua disponibilização e participação de diferentes atores nesse processo. Desse modo, em 2016, o alerta de Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016) já era sobre o processo nos PMEs, alertando que os planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios também devem ser monitorados e avaliados periodicamente, com a verificação do cumprimento dos dispositivos legais e da implementação das políticas educacionais no âmbito de cada território.

Ressalta-se que, para Januzzi (2011, p. 260), não se pode confundir o processo de monitoramento e avaliação realizada ao final do ciclo de políticas¹⁵, uma vez que esta só é realizada após a implementação da política. Como aponta o autor, o processo de monitoramento e avaliação “se realizam mediante sistemas de indicadores e as pesquisas de avaliação, instrumentos investigativos que podem ser empregados a qualquer momento do ciclo[...]”.

A avaliação realizada ao longo da execução de uma política, para Januzzi (2011, p. 263), é uma avaliação somativa, o momento para saber se os resultados esperados estão sendo alcançados, ou seja, “o momento em que se dá um retorno à etapa inicial de formulação, com correções do plano de ação, caso seja uma política de ordem contínua.” Assim, monitoramento e avaliação em políticas públicas são:

[...]processos analíticos organicamente articulados que se complementam no tempo, com o propósito de subsidiar o gestor público de informações mais sintéticas e tempestivas sobre a operação do programa – resumidas em painéis ou sistemas de

¹⁴ Farias (2016), Moraes (2015), Corrêa (2019), Figueredo (2020), Santos (2020) e Faustino (2020)

¹⁵ O ciclo de políticas é configurado por etapas a primeira é a definição da agenda da política, segunda a formulação da política, terceira a tomada de decisão da política, quarta a etapa de implementação da política e o quinto e último de avaliação da política. (JANUZZI, 2011)

indicadores de monitoramento – e mais analíticas sobre o funcionamento deste, levantadas nas pesquisas de avaliação. (JANUZZI, 2011, p. 265)

Nesse caso, vale pontuar que indicadores são instrumentos importantes para o monitoramento e avaliação do PME, pois “apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente”. (JANUZZI, 2005, p. 138). No cenário do PME, os indicadores devem ser produzidos desde do processo de sua elaboração, contudo, como é abordado no Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação, em alguns PMEs, existem indicadores que utilizam fontes sugeridas pelo Ministério da Educação, outros pelas fontes próprias do município; e ainda há aqueles que possuem “planos com metas elaboradas de forma genérica, para as quais não existe possibilidade de estabelecer indicadores mensuráveis” (BRASIL, 2016, p. 18)

O processo de monitoramento e a avaliação nos planos de educação devem ser considerados como parte do procedimento do planejamento, com o intuito de analisar o processo de implementação da política, considerando os diagnósticos e resultados, estabelecendo relação com os objetivos e as metas dessas políticas com o monitoramento, que não é dissociado da avaliação, ele é realizado de forma processual visando reorganizar, se necessário, os objetivos, as metas e as propostas (SOUZA, 2009; MENEZES; SOUZA, 2018).

Para Aranda, Rodrigues e Militão (2020, p. 13), a função do monitoramento e avaliação de um “planejamento é verificar as possíveis lacunas para que soluções sejam apresentadas, os ajustes necessários sejam empreendidos e os objetivos plenamente alcançados”. Ou seja, esse processo no planejamento tem a característica de constante revisão sobre o que se espera de determinada política. Menezes e Souza (2018), por sua vez, apontam para o monitoramento e a avaliação como uma nova possibilidade, em que não sejam considerados somente os mecanismos para a reformulação da política, mas que signifiquem uma forma de democratizar a gestão pública, assim como tenha a participação de determinadas frações de classes de modo que ela seja politizada.

Nesse sentido, para compreender o monitoramento e a avaliação nos planos de educação, é preciso entender que:

[...]os entes federativos devem ter clareza de que o monitoramento e a avaliação dos planos de educação tornam-se elementos imprescindíveis à tomada de decisões dos gestores públicos, visando a garantir a relação eficiência, eficácia e efetividade do que foi planejado, os possíveis ajustes no percurso, a participação da sociedade e a transparência necessária. (DOURADO; GROSSI JUNIOR; FURTADO, 2016, p. 457)

Desse modo, cabe aos municípios o monitoramento e a avaliação do PME, tendo o cuidado, ao de longo do processo, de buscar formação para os agentes responsáveis pela sua coordenação, pois podem ter dificuldades para elaborá-lo, em especial nos seus indicadores. (JANUZZI, 2011). Para isso, no caderno com orientações para os municípios monitorarem e avaliarem seus respectivos planos, é indicado que

O monitoramento se torne um ato contínuo de observação, pelo qual são tornadas públicas as informações a respeito do progresso que vai sendo feito para o alcance das metas definidas. A avaliação seja entendida como o ato periódico de dar valor aos resultados alcançados até aquele momento, às ações que estejam em andamento e àquelas que não tenham sido realizadas, para determinar até que ponto os objetivos estão sendo atingidos e para orientar a tomada de decisões. (BRASIL, 2016, p. 6).

Assim, essas etapas devem estar articuladas para a obtenção dos resultados, lembrando que devem ser instituídas comissões e equipes técnicas para realizarem essas ações. No âmbito municipal, a organização para o monitoramento e avaliação do PME é construída por instâncias que devem ser indicadas no plano, como o Fórum Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Educação, a Comissão do Poder Legislativo e a Equipe técnica responsável.

Os estudos de Militão e Aranda (2020) em relação ao monitoramento e à avaliação abordam que, para uma real execução do processo nos PMEs, é necessário que aconteçam mobilização e participação da sociedade civil. Por isso a importância das audiências públicas e conferências municipais de educação para a política educacional local, pois assim poderá ser possível delinear a materialização do plano com discussões entre diferentes sujeitos.

Com isso, a compreensão desses elementos apresentados sobre o planejamento educacional no contexto do PNE (2014-2024) voltado para o PME possibilita refletir sobre a problemática da pesquisa, pois ela se dispõe a analisar a educação do campo por meio do PME, aprovado em 2015 no município de São Gonçalo dos Campos, considerando os processos constitutivos para a implementação das metas e estratégias descritas no plano, como o monitoramento e avaliação. No próximo capítulo, esses elementos serão discutidos.

5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E PME: LIMITES E CONTRADIÇÕES EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA

Neste capítulo, será abordado como a Educação do Campo se constitui no PME de São Gonçalo dos Campos com a pretensão de compreender se está em curso a construção de uma política pública de Educação do Campo no município. Assim, este apresenta os resultados da pesquisa referentes à análise da Educação do Campo no PME. Portanto, inicialmente, apresenta-se uma caracterização do município em relação a seus aspectos socioeconômicos, discorrendo-se sobre a organização da educação municipal com o intuito de entender a realidade do município.

5.1 O MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA

São Gonçalo dos Campos está localizado na Região Metropolitana de Feira de Santana¹⁶ (RMFSA), como é apresentado na Figura 1, e faz parte do Território de Identidade do Portal do Sertão, tendo, como limites intermunicipais, Feira de Santana, Conceição da Feira, Santo Amaro e Antônio Cardoso. A população de São Gonçalo dos Campos que habita a zona urbana é de 49,5% e a rural, 50,5%, de acordo com o censo de 2010. Com os dados dos últimos censos¹⁷ realizados no Brasil, é possível perceber que as duas se mantiveram próximas em relação à sua equivalência. Estima-se que a população do município seja de 38.315 habitantes em 2021. (IBGE, 2021)

O município é dividido em três distritos: Mercês, Magalhães e Afligidos; além dos Povoados de São João, Ouro Verde, Tapera, Cristóvão, Xavante, Brotas, Jacaré, Murici, Sobradinho, Cruz, Boa Vista, Ilha de São Gonçalo, Paixão, Jenipapo, Mata do Capim, Boa Esperança, Santana do Itaquari, Ferrobilha, Boa Hora, Taperinha, Areal, Flores, Natária, Cajueiro, Brita, Carrapato, Tabua, Bete I e Bete II, que é a comunidade quilombola certificada do município, entre outros.

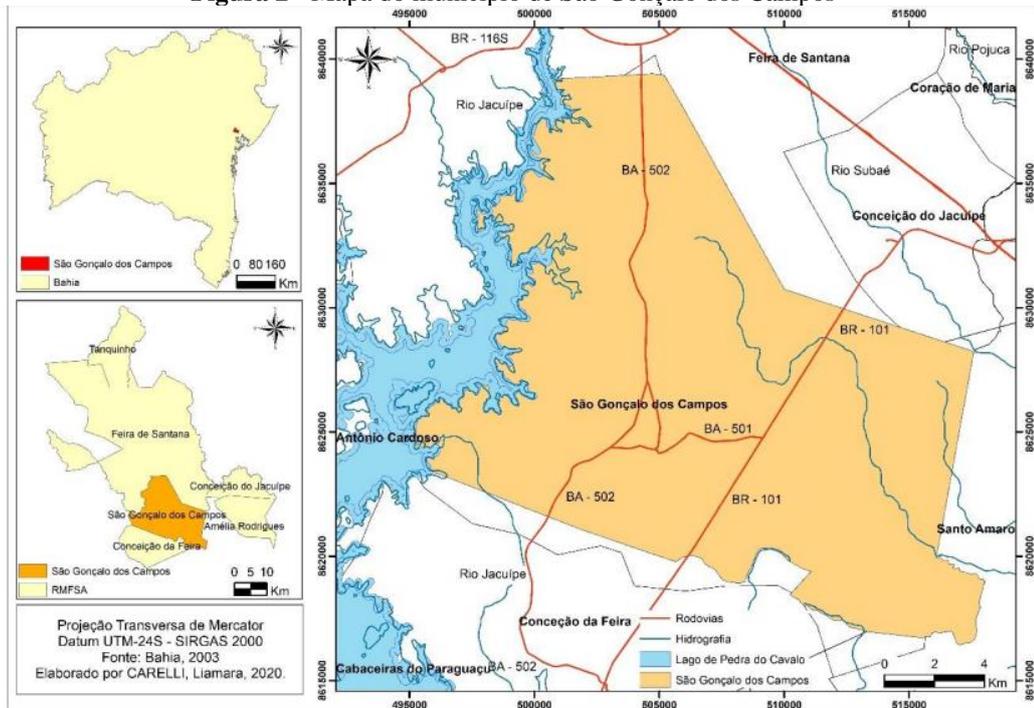
Em seu contexto histórico, São Gonçalo dos Campos surge enquanto distrito em 1696, sendo vinculado à cidade de Cachoeira no período colonial e imperial do Brasil. O município ainda possui características relacionadas a esses períodos na sua arquitetura, o que é perceptível

¹⁶ A Região Metropolitana de Feira de Santana foi instituída através da Lei Complementar Estadual nº 35/2011, composta por 6 municípios Tanquinho, Conceição do Jacuípe, Conceição da Feira, São Gonçalo dos Campos, Amelia Rodrigues e Feira de Santana, além de uma área de expansão com 10 municípios.

¹⁷ Ressalta-se que a atualização desses dados estar sendo realizados em 2022, com a aplicação da nova coleta de dados censitários.

nas casas e órgãos públicos localizados no centro da cidade, principalmente na região da igreja matriz, que tem mais de 400 anos. Destaca-se que, devido a uma lenda, o município tem o título de Cidade Jardim, pois, por ter o clima subtropical úmido, os jardins e a sua arborização com os oitizeiros favoreciam a cura de doenças respiratórias. A data de sua emancipação política é em 28 de julho de 1884, ou seja, o município tem 138 anos de emancipado (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017)

Figura 2 - Mapa do município de São Gonçalo dos Campos



Fonte: Bahia (2003). Elaborado por Carelli (2020) e Lima (2020).

As manifestações culturais dos São-gonçalenses estão relacionadas com a sua proximidade e o seu histórico de ligação com o Recôncavo Baiano. As comemorações e atividades culturais realizadas no município são: a comemoração da Irmandade da Boa Morte durante o mês de agosto; a lavagem e o novenário da Igreja de São Gonçalo do Amarante, onde se constituem as reverências religiosas com o sincretismo religioso¹⁸ em janeiro; as festas juninas; o festival de inverno que coincide com as comemorações da emancipação política do município em julho; a Corrida de Jegue no Distrito de Afligidos; e as comemorações do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, com festejos escolares e caminhadas com a presença dos grupos de samba de roda, capoeira e cantoria de coco.

¹⁸ O sincretismo religioso é um mecanismo cultural, que se construiu com os orixás passando a ser identificados com os santos católicos (VERGER, 1997).

Nos povoados e distritos citados anteriormente, a organização econômica está ligada à dinâmica rural, com a agricultura familiar de subsistência, a pecuária, a avicultura, assim como a produção de fumo. Além disso, nos povoados que ficam situados próximos ou às margens do Rio Jacuípe (figura 2), que fazem parte da unidade de conservação da Área de Proteção Ambiental (APA) do Lago de Pedra do Cavalo, os moradores exercem atividades ligadas à pesca. A população residente desses povoados e distritos é composta por pequenos agricultores que lidam com cultivo de mandioca, feijão, fumo, hortaliças, milho, pessoas que trabalham nas empresas e indústrias do município, aposentados, caseiros das fazendas, pescadores e pescadoras, funcionários públicos municipais, dentre outros (LIMA, 2015)

Figura 3 - Rio Jacuípe



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

Devido à sua proximidade com Feira de Santana e com o Centro Industrial do Subaé, o município possui um número significativo de indústrias e empresas. Vale ressaltar a presença das empresas voltadas para a avicultura, como Gujão e JBS, que exportam para fora do Brasil, assim como a Menendez e Amerino, que fabrica charutos, fazendo com que o município seja o segundo maior exportador do Território de Identidade do Portal do Sertão com US\$ 16,1 milhões em valor exportado em 2021. O seu Produto Interno Bruto (PIB) foi estimado em R\$987.191,18 milhões, e o per capita, de R\$26.290,04 em 2019, o que corresponde a 4,6% da participação do município no PIB do Território de Identidade do Portal do Sertão em 2019. (BAHIA, 2021, p. 3)

É válido pontuar que mesmo diante desses números do poder econômico do município, o trabalho formal ocupa uma parcela 19,9% (IBGE,2021), sendo o trabalho informal desenvolvido pela maioria da população. Com a população na informalidade, pode-se inferir que isso tem implicações na qualidade de vida da população, pois o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), segundo o censo de 2010, era de 0,627, considerado médio, lembrando que ele utiliza como indicadores dados da saúde, da renda e da educação do município.

Em relação a representações da sociedade civil ligadas à população do campo no município, especialmente as da classe trabalhadora, além do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de São Gonçalo dos Campos, o município possui algumas associações como: Associação Comunitária do Assentamento de Coqueiros (ASCOMAC), Associação dos Pequenos Produtores Rurais Unidos de Casadinha; Associação Comutaria Rural da Cruz; Associação Comunidade Bete II Revivência Quilombola- ACBRQ, dentre outras.

Cabe destacar, também, a presença no município da Fazenda Experimental de São Gonçalo dos Campos - EMEVZ /UFBA, vinculada à Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia da UFBA, localizada em Mercês, além da Chácara Xavante da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), localizada no Povoado Xavante. Ou seja, espaços vinculados às universidades públicas localizados na zona rural de São Gonçalo dos Campos.

A apresentação dessas informações referentes ao município possibilita compreender a sua organização e as relações estabelecidas com a sua dimensão rural, uma vez que a pesquisa tem o intuito de discutir como o PME articula as discussões sobre Educação do Campo no seu texto. Por isso, também é necessária a realização de uma pequena síntese do panorama da educação no município para que seja possível ter informações sobre a sua organização.

Situa-se que a educação básica do município é respaldada pelas legislações municipais, tal como Lei Orgânica do Município nº 371/1990, Sistema Municipal de Ensino criado pela Lei nº 495/2001, que também instituiu o Conselho Municipal de Educação (CME). Em relação à rede estadual de ensino, o município está inserido no Núcleo Territorial de Educação (NTE) 19, situado no Território de Identidade Portal do Sertão.

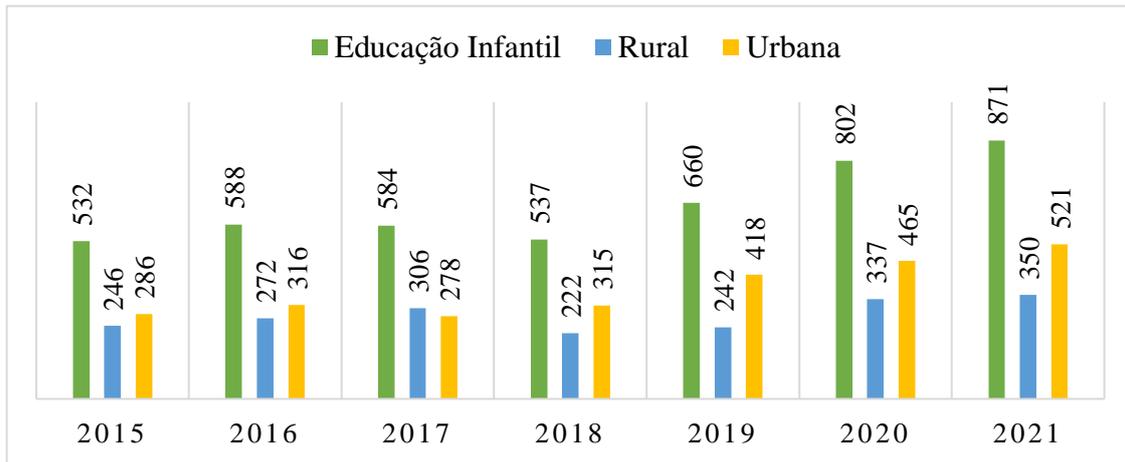
A rede municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos é composta por 22 escolas. O município possui uma escola da rede estadual que oferta o Ensino Médio, o Colégio Estadual Polivalente de São Gonçalo dos Campos, além de 6 escolas privadas que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O quadro 2 expõe as escolas localizadas em área rural do município, a sua localização, além de sinalizar as etapas da educação básica ofertada e o número de matrículas em cada uma no ano de 2022 (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2022)

Quadro 3 - Escolas localizadas em área rural em São Gonçalo dos Campos

Escola	Localização	Etapa da Educação Básica	Matrículas (2022)
Creche Municipal Silvestre Ferreira	Corredor dos Ferreiras	Creche e Pré-escola	55
Escola Municipal Professora Felicíssima Guimarães Pinto	João Mendes	Creche, Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	96
Escola Municipal João Thiago de Queiroz	Magalhães	Pré-escola, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos- EJA	633
Escola Municipal Maria José Borges Falcão	Mercês	Anos iniciais do Ensino Fundamental	123
Escola Municipal Ana da Costa Falcão	Mercês	Anos Finais do Ensino Fundamental	129
Escola Municipal Coralina Martins	Afligidos	Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	13
Escola Municipal Nóide Cerqueira	Tapera	Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	185
Escola Municipal Pedro Moura	São João	Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	151
Escola Municipal Francisco José da Silva	Boa Hora	Pré-escola, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	259
Escola Municipal Emílgia Pedreira	Santana de Itaquari	Pré-escola e Anos Iniciais Ensino Fundamental	29
Escola Municipal Manoel Francisco de Oliveira	Boa Vista	Creche, Pré-escola e Anos Iniciais	83
Creche Escola Tia Maria Antônia	Mercês	Creche	68

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, 2022.

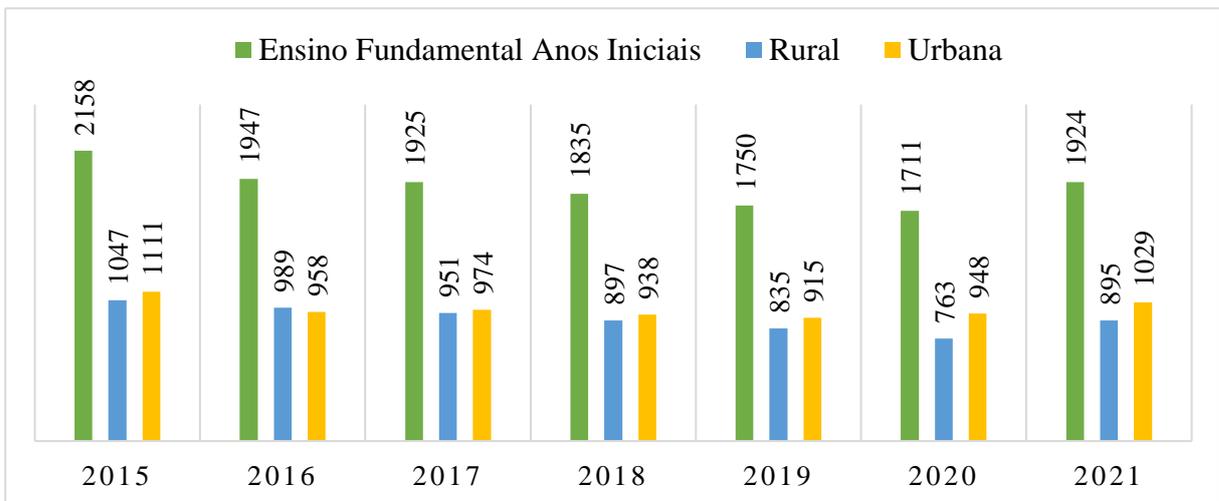
A partir do quadro 3 apresentado acima, é possível visualizar que 12 escolas municipais estão localizadas na área rural do município no ano de 2022, a única etapa da educação básica que não é ofertada em escolas localizadas na área rural é o Ensino Médio. Os gráficos a seguir demonstram como as matrículas estão distribuídas entre as áreas rurais e urbanas do município, de acordo com cada etapa da educação básica e conforme os dados do censo escolar do período de 2015 a 2021.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil e Localização de 2015 a 2021

Matrículas na Educação Infantil e Localização de 2015 a 2021

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo Escolar. (INEP,2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021).

Diante dos dados apresentados no Gráfico 1, é possível perceber que o número de matrículas na Educação Infantil é maior na área urbana do que rural, pois somente no ano de 2017, as matrículas em área rural foram maiores que na urbana, assim como esses dados sinalizam que o número de matrículas na educação infantil teve um aumento de 63,7% de 2015 para 2021. Analisar esses dados implica entender que é de responsabilidade dos sistemas municipais de ensino a organização e o desenvolvimento da Educação Infantil.

Gráfico 2 - Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Localização de 2015 a 2021

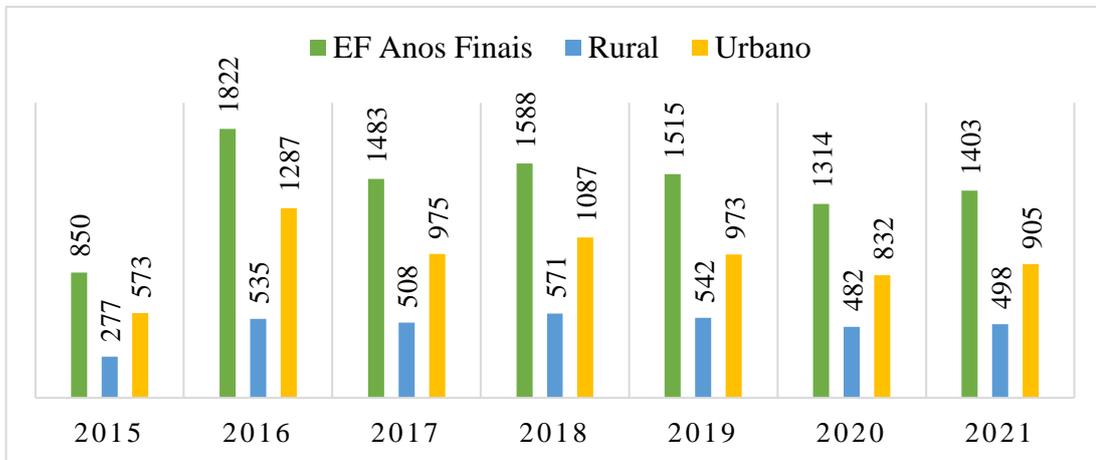
Matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Localização de 2015 a 2021

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo Escolar. (INEP,2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021)

No gráfico 2, é apresentado o número de matrículas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, que diferentemente do que aconteceu com os dados da educação infantil, passou

a apresentar redução no número de matrículas nos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020 voltando a ter um aumento 12,4% em 2021. Em relação à distribuição das matrículas, área urbana e rural se mantiveram equivalentes; somente no ano de 2016, as matrículas da área rural ultrapassaram o da urbana, como é exposto no Gráfico 2.

Gráfico 3 - Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Localização de 2015 a 2021

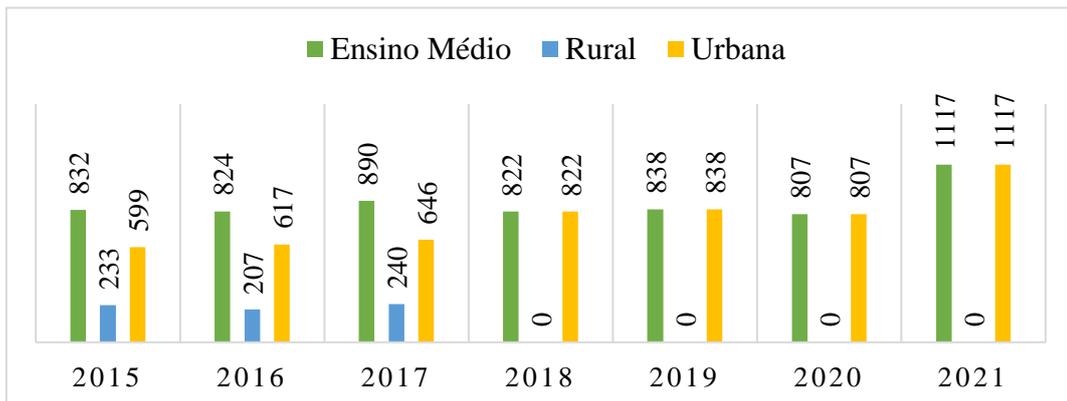


Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Localização de 2015 a 2021

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo Escolar. (INEP, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021)

Os dados sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental revelam que, no período analisado, essa etapa teve um aumento no número de matrículas, porém as localizadas em área rural oscilaram nesse período, com um aumento em 2016 e 2018 e redução nos anos de 2017, 2019, 2020 e 2021. Cabe indagar se essa redução do número de matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental está relacionada ao fato desses estudantes estarem indo para a cidade de transporte escolar, ou se mudam para a cidade? Ou abandonam a escola para ajudar os pais no campo? São indagações que possibilitam pensar quais elementos podem estar influenciando essa redução.

Gráfico 4 - Matrículas no Ensino Médio e Localização em São Gonçalo dos Campos de 2015 a 2021



Matrículas no Ensino Médio e Localização em São Gonçalo dos Campos de 2015 a 2021

Fonte: Elaborado pela autora com dados do Censo Escolar. (INEP, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021)

Em São Gonçalo dos Campos, a partir de 2018, as matrículas do Ensino Médio se concentraram em uma única escola da rede estadual de ensino, localizada na área urbana do município. Porém, até 2017, era ofertada essa etapa em duas escolas localizadas em área rural por meio da rede municipal de educação, nos distritos de Mercês e Magalhães. Assim, é possível perceber, no Gráfico 4, que até 2017 a zona rural do município possuía matrículas dessa etapa, e partir de 2018, esta passou a ser concentrada na área urbana do município, permitindo cogitar que, a partir de 2018, os alunos que vivem no campo passaram a frequentar as escolas na área urbana, utilizando-se de transporte escolar.

Cabe situar que estas mudanças em relação ao ensino médio, passaram a ocorrer no município após a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 2017, lembrando que a escola que oferta o ensino médio no município é uma das escolas-pilotos¹⁹ do novo ensino médio na Bahia. O Fonec (2018), preocupado com o impacto da reforma do ensino médio no campo sinalizou para a necessidade de construção de um espaço nacional para discussões do ensino médio nas escolas do campo devido às problemáticas que essa etapa enfrenta para os jovens camponeses.

No contexto do Ensino Médio o PNE (2014-2024), propõe, na Meta 3, “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. Nesta meta são apresentadas estratégias relacionadas a educação do campo e ensino médio, a 3.7 que visam fomentar a expansão do ensino médio integrado à educação profissional, considerando as peculiaridades das populações do campo; a estratégia 3.10, que propõe fomentar programas de educação e cultura para a faixa etária de 15 a 17 anos da população do campo; e a estratégia 11.9, que consiste em expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado a formação profissional para as populações do campo, de acordo com interesses e necessidades. (BRASIL, 2014)

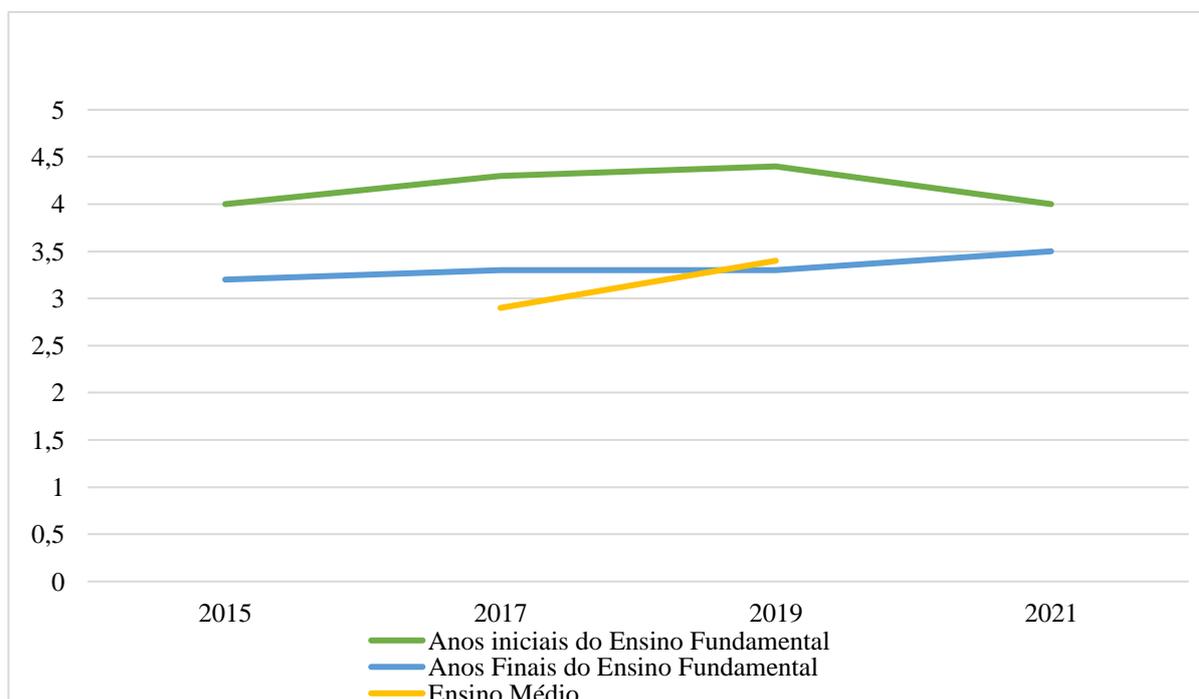
Com isso, a educação do campo no contexto do ensino médio, conforme o plano, seria constituído pelo ensino médio integrado à educação profissional. A questão é como esse ensino

¹⁹ Na Bahia 565 escolas da Rede Estadual de Educação foram intituladas de escolas-piloto, estas iniciaram o processo de implementação da flexibilização curricular para o novo ensino médio em 2020, e passaram a receber recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE / Novo Ensino Médio. Segundo o cronograma do Documento Orientador Novo Ensino Médio na Bahia, em 2023 as escolas-piloto encerram o ciclo de implementação e deverá ser divulgado a avaliação do 1o ciclo do novo Ensino Médio da Rede Estadual da Bahia.

médio integrado à educação profissional vem sendo constituído na educação do campo e no Brasil, como questionou Dourado (2016,p. 28): “Essas concepções sinalizam o tensionamento histórico ou o reforço ao dualismo entre ensino médio e educação profissional, ratificado por algumas políticas e programas?”

Dessa forma, a partir dos dados referentes às matrículas no município no período analisado, é possível constatar que o número de matrículas em área rural na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental apresentam um quantitativo menor em relação às outras etapas. Os anos iniciais do ensino fundamental é a etapa que manteve um índice significativo de matrículas; já no ensino médio, destaca-se a perda da oferta de matrículas em escolas localizadas na zona rural.

Gráfico 5 - Evolução do IDEB em São Gonçalo dos Campos, 2015-2021



Evolução do IDEB em São Gonçalo dos Campos, 2015-2021

Fonte: Elaborado pela autora com os dados do IDEB. (INEP, 2015,2017,2019, 2021)

Assim, cabe fazer um adendo sobre as notas relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no município. No gráfico 5, é possível verificar as notas alcançadas no período de 2015 a 2021 em relação às etapas da educação básica, sendo os anos finais do Ensino Fundamental a etapa que apresentou crescimento; as outras etapas sofreram variações no período analisado.

Salienta-se que, nos anos de 2015 e de 2021, não é possível verificar as notas do IDEB para o Ensino Médio, pois para a divulgação dos resultados, é necessário que as escolas e

municípios tenham 80% dos estudantes matriculados na etapa avaliada e que, no mínimo, 10 estudantes participem do processo avaliativo (INEP, 2022). Portanto, perante as informações e os dados apresentados da educação de São Gonçalo dos Campos, no período em análise nessa pesquisa, foi possível compreender como o município encontra-se organizado em relação à Educação Básica. Em vista disso, na próxima seção, será apresentado o PME do município em relação às suas diretrizes e metas.

5.2 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA (2015-2025)

O Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos foi aprovado pela Lei nº.834 de 19 de junho de 2015 e alterado com a Lei nº. 907 de 18 de dezembro de 2017. O PME está organizado em introdução, análise situacional do município, análise situacional da educação municipal, diagnóstico das etapas da educação básica e modalidades, 10 diretrizes, 20 metas, 168 estratégias e indicações para o acompanhamento e avaliação do plano.

Para a construção desse PME, foi criada, por meio do Decreto Municipal nº 21 de março de 2015, um grupo colaborativo com a função de coordenar os processos de discussão, divulgação e elaboração do plano. Os representantes das seguintes categorias participaram do grupo: técnicos da Secretaria Municipal da Educação; da APLB – sindicato dos professores da rede pública; coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA); Conselho Municipal de Educação; representantes das Igrejas; professores das redes públicas municipal e estadual; ONGS; representantes das secretarias de Ação Social e da Saúde do município; e Conselho Tutelar e Associação de Pais e Mestres. Será que houve representação das escolas do campo dentro desses segmentos? Ou de movimentos sociais ligados ao campo?

Destaca-se que em 2017 foram realizadas alterações significativas no PME por meio da Lei nº. 907/2017, dentre elas as alterações dos artigos 1º e 2º, a inclusão do artigo 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º e 14º, que passaram a tratar dos seguintes assuntos: prazo de vigência do PME; monitoramento e avaliação e da participação de representantes da comunidade educacional e sociedade civil neste processo no PME; realização das conferências municipais de educação; do regime de colaboração entre os entes federados; objetivos das estratégias do PME; prazo de publicações de leis municipais específicas sobre a gestão democrática; da previsão de orçamento para a execução do PME; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; e prazo de encaminhamento de um novo PME à Câmara Municipal.

O PME foi aprovado sob a gestão do ex-prefeito Antônio Dessa Cardozo²⁰ no seu terceiro mandato (2013-2016, PSD). Em 2017, quando o PME foi alterado pela Lei nº 907/2017, o prefeito era José Carlos da Silva Araújo (2017-2020, PP); atualmente, o prefeito é Tarcísio Torres Pedreira (2021-2024, Solidariedade).

As diretrizes do PME seguem as recomendações do PNE (2014-2024), assim como as do PEE/BA. Isso configura que o PME segue os direcionamentos dos outros planos, que devem ser interligados de acordo com a realidade de cada ente federado, tendo como princípio o caráter de colaboração, ratificado no artigo 7º do PME. As diretrizes do PME são:

I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – Melhoria da qualidade da educação; V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Município; VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos profissionais da educação; X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017)

O PME de São Gonçalo dos Campos apresenta, em seu texto legal, no artigo 5º, como deverá ser realizado o monitoramento e a avaliação do plano.

Art. 5 - A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

- I - Secretaria Municipal de Educação;
- II – Representações da Sociedade Civil, constantes da elaboração do Plano;
- III - Conselho Municipal de Educação - CME;
- IV - Fórum Municipal de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instâncias referidas no caput: I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A meta progressiva do investimento público em educação e o regime de colaboração entre os entes federados serão avaliados no quarto ano de vigência do Plano Nacional de Educação - PNE, observando os Artigos 5º e 7º da lei 13.005 - PNE e o esforço municipal para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas. (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017)

²⁰ O ex-prefeito já tivera mandatos no período de 2001-2004 e 2009-2012. Cabe ressaltar que, em outubro de 2016 o referido ex-prefeito foi afastado do cargo pelo Ministério Público do Estado da Bahia por improbidade no uso dos recursos financeiros da prefeitura, neste mesmo mês ele renúncia ao mandato e o presidente da câmara de vereadores Carlos Cerqueira da Purificação (PRP) assume a prefeitura.

Este artigo possui uma significativa relevância ao pautar quais as instâncias responsáveis pelo monitoramento e pela avaliação do plano. Contudo, chama-se atenção para a indicação de que somente as representações da sociedade civil constantes na elaboração do PME poderão participar do processo. Aborda-se, ainda, para o papel dessas instâncias na divulgação dos resultados dos relatórios de monitoramento e avaliação na proposição de políticas públicas para assegurar o cumprimento das metas e estratégias.

Na lei do PME, ainda é exposta, no artigo 9º, a revisão e adequação do plano e das conferências municipais de educação em relação a garantir ampla participação de representantes da sociedade civil nesse processo. Em relação às conferências municipais, são indicadas que deverão ser realizadas duas durante a vigência do PME (2015-2025).

As metas do PME apresentam uma espécie de repetição com o PNE (2014-2024), principalmente a 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, que versam sobre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Alfabetização, Educação em Tempo Integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sobre a qualidade da educação. No quadro 3, é possível verificar as metas do PME.

Quadro 4 - Metas do PME de São Gonçalo dos Campos

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, conforme o sistema de ensino do município.	Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência desse plano.
Meta 3: Universalizar, até 2018, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos do ensino médio regular, atender a jovens e adultos que não cursaram esse nível de ensino na idade esperada e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio regular para 95% (noventa e cinco por cento) e EJA para 80% (oitenta por cento).	Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no mínimo até ao final do 3º ano do ensino fundamental.	Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.
Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.	Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e famílias menos favorecidas economicamente, assim como igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90% (noventa por cento), até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional.	Meta 10: Oferecer, em colaboração com o Estado e a União, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e no mínimo, 30% (trinta por cento) no ensino médio, na forma integrada à educação profissional, durante a vigência desse Plano
Meta 11: Implantar, em colaboração com o Estado e a União, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que atendam as necessidades do mercado de trabalho de São Gonçalo dos Campos, observando as atividades econômicas desenvolvidas, como agropecuária, comércio e pequenas indústrias de transformação, entre outros, assegurando a qualidade na oferta de matrículas, podendo chegar a 50% (cinquenta por cento) da demanda, nos dois (02) dois primeiros anos de aprovação do plano e mais 50% (cinquenta por cento) até o ano de 2025.	Meta 12: Promover, em regime de colaboração, a elevação da taxa de matrícula na educação superior para no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, prioritariamente em instituições públicas, contribuindo para a garantia da qualidade da oferta, até o final de vigência desse plano.
META 13: Contribuir, em regime de colaboração com os entes federados, para a melhoria da educação municipal, ampliando a proporção de especialistas, mestres e doutores, dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/96, em efetivo exercício, em consonância com o Sistema Municipal de Educação, para que até o final deste Plano, 80% dos professores tenham especialização, e no mínimo, 15% com mestrado e 5% doutorado.	META 14: Colaborar em articulação com o Estado e a União, para a elevação do número de matrícula na pós-graduação da população municipal em potencial, atingindo um percentual de 10% em nível de especialização, 5% para mestrado e no mínimo 1% doutorado, até o final de vigência desse Plano.
Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, e o Estado da Bahia, no prazo de 2 (dois) anos de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Meta 16: Em colaboração com a União e o estado da Bahia, formar em nível de especialização 80% dos professores, 15% com mestrado e 5% doutorado, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos(as) os(as) profissionais do magistério formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino.
Meta 17: Estipular Piso Salarial para os profissionais das diferentes funções que atuam na Educação municipal até terceiro ano de vigência do PME, tendo em vista o nível de escolaridade a partir da aprovação do Plano de carreira, e assegurar formação continuada em suas áreas de atuação.	Meta 18: Garantir durante a vigência desse Plano, formação continuada para 100% dos profissionais da educação, com ênfase na promoção da igualdade étnico-racial, sensibilizando para as questões de gêneros e diversidade sexual e socioambiental, priorizando o convívio na sua comunidade.
Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 03 (três) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União e Estado para tanto.	Meta 20: Garantir a aplicação na manutenção e desenvolvimento da educação dos 25% da receita líquida do município, advinda de impostos, acrescido dos recursos provenientes do Salário Educação, do FUNDEB, e de programas e convênio do Governo Federal.

Fonte: Elaborado pela autora com de acordo com o PME, 2017.

Situados os principais pontos sobre o PME de São Gonçalo dos Campos e as suas metas, na próxima seção, será discutido como a educação do campo está presente no contexto do PME no diagnóstico e em suas metas e estratégias.

5.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO PROPOSTA NO PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA

Nesta seção, será apresentada e analisada como a educação do campo consta no PME de São Gonçalo dos Campos a partir do diagnóstico apresentado no PME e da identificação das metas e estratégias que versam sobre a educação do campo no plano. Assim, discutem-se as contradições e lacunas presentes no PME em relação à educação do campo. Desse modo, com o intuito de conhecer qual é a realidade da educação do campo no período de construção do PME, discorre-se sobre o diagnóstico apresentado no plano referente à educação do campo no município. Nesse diagnóstico, é apontado que:

[...]a educação para a população do meio rural, nunca tivera políticas específicas, a Lei Orgânica municipal não dedica nenhum artigo que contemple a educação do campo, mesmo possuindo escolas localizadas na área rural, tendo no FNDE escolas identificadas ‘do campo’ (PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 64)

Esse apontamento induz a compreensão de que o município pode não possuir uma política pública educacional de educação do campo com bases legais nesse período. No diagnóstico, ainda é reafirmado que “o município ainda não dispõe de proposta definida de desenvolvimento da escola do campo que leve em conta a identidade cultural dos grupos que ali produzem sua vida” (PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 64).

Sobre as escolas situadas na zona rural do município, é exibido no diagnóstico um quadro com seis escolas tidas como “escolas rurais específicas” no município, localizadas no distrito de Afligidos e Mercês e nos povoados de Boa Esperança e Ferroubilha. Dessas, três encontram-se em “situação de paralisadas²¹” nos dados do MEC, o que demonstra que as escolas do campo estão sendo fechadas no município. No quadro 4, são apresentadas as escolas públicas localizadas na zona rural que constam nessa situação, ou seja, fechadas, sem funcionamento, de acordo com o site de Catálogo Escola do INEP (2022).

Quadro 5 - Escolas paralisadas (fechadas) localizadas na zona rural de São Gonçalo dos Campos

Escola	Localização
Creche Cantinho do Saber	Magalhães
Creche Escola Professora Helena Assis Suzart	Afligidos
Creche Municipal Ana Rita Pereira dos Santos	Sobradinho
Escola Deputado Fernando Santana	Xavante
Escola Maria Amelia Carneiro da Silva	Afligidos
Escola Municipal Doutor Leur Brito	Jacaré

²¹ No site InepData no Catálogo de Escolas a expressão “escolas paralisadas” indica que estas escolas estão com restrições de atendimento, não é possível identificar se foram realmente fechadas ou se estão em reformas.

Escola Municipal Isabel de Carvalho Gomes	Ferroubilha
Escola Municipal Castro Alves	Tabua
Escola Municipal Didan de Lima Mota	Fazenda Taperinha
Escola Municipal Mene Azevedo Lima	Fazenda Coqueiro
Escola Silvestre Ferreira	Corredor dos Ferreiras

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep, 2022.

Em relação à existência das classes multisseriadas presentes em algumas escolas do campo do município, é apontado no diagnóstico que elas estão relacionadas com o “baixo rendimento na aprendizagem” (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 43). Esse entendimento sobre as classes multisseriadas ratifica o que apontou Lima (2015, p. 115) na sua dissertação, afirmando que, para a gestão municipal de São Gonçalo dos Campos as classes multisseriadas, “não promovem a aprendizagem dos alunos, e por isso representam mais um problema do que um desafio para o trabalho e investimento público educacional”.

Cabe situar que, para além do diagnóstico específico da educação do campo, também são expostas informações sobre a educação do campo no diagnóstico da educação infantil, EJA, e educação quilombola no PME. Na educação infantil, é exposto que as vagas relacionadas às creches não são direcionadas para as áreas rurais, ou seja, o atendimento às crianças da faixa de 0 a 3 anos que vivem no campo é negligenciado. (PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017) Esse apontamento presente no PME demonstra o quadro em que se encontra a educação infantil no período de revisão do plano, em 2017. Destaca-se ainda que as escolas localizadas em áreas rurais do município que atendem a educação infantil apresentam os seguintes aspectos:

As condições de acesso das crianças pequenas às unidades de educação infantil na zona rural ainda são muito difíceis, considerando locomoção, infraestrutura, pessoal de apoio, auxiliar de classe, salas lotadas – destaca-se aqui o número de crianças/professor (constatamos até 22 alunos por sala), qualidade da alimentação, tempo de espera sem merenda, todas essas deficiências somadas a situações familiares adversas colaboram para produzir sujeitos futuros com déficit de aprendizagem, sociabilidade e infelizes”. (PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 35)

No diagnóstico sobre a EJA, presente no documento do PME, aborda-se a questão das classes multisseriadas, com uma sinalização de tentativa de extinção delas. Duas escolas oferecem a EJA na zona rural no período de revisão do plano, portanto, as estratégias e metas deveriam abordar essa realidade.

Destaca-se que, em relação à educação quilombola, é elencado no diagnóstico do PME que não há demanda de alunos na comunidade para que se tenha uma escola específica para esse público, lembrando que a comunidade quilombola certificada do município fica localizada na zona rural. É descrito no PME:

[...]infelizmente não há nenhuma escola dentro do território certificado e a proposta pedagógica das escolas em que eles estudam não atende 100% a realidade das crianças, jovens e adultos, mas procura sempre respeitar suas histórias e práticas culturais. (PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 67)

Percebeu-se, no decorrer da análise situacional da educação do município no PME, que a terminologia que aparece para escolas do campo são escolas rurais, como aponta o documento, ao afirmar que “as escolas rurais serão agrupadas em núcleos escolares para melhoria de atendimento pedagógico e administrativo”. (PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 45).

O uso do termo escolas rurais e não escolas do campo para se referir às escolas localizadas em área rural do município possibilita inferir que elas não tenham, em suas propostas, currículos e ações relacionados aos princípios e às concepções da educação do campo. Acredita-se que utilizar o termo escolas rurais já é um indicativo da desconsideração da própria política de Educação do Campo.

Na verdade, pode-se entender que não há a utilização do termo educação do campo de forma efetiva no município até a construção em 2015 e revisão do plano em 2017, sendo o PME a primeira política educacional municipal a mencionar a educação do campo. Portanto, é preciso que se reconheça de fato a população do campo presente no município e se pense uma educação para esse público. Por isso, como é exposto no PME,

[...]é preciso pensar o currículo das escolas observando os diferentes contextos estabelecidos no município e contemplando a identidade rural, que é predominante, além de rever a proposta curricular oferecida aos alunos do campo, onde é necessário contemplar suas necessidades de inserção no desenvolvimento rural sustentável e solidário. (PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 64)

Assim, a população de São Gonçalo dos Campos ligada aos movimentos sociais do campo, sindicatos e outras organizações, também devem reivindicar ações voltadas para a implementação da educação do campo. Onde está a sociedade civil diante das tensões e contradições da educação ofertada para os camponeses? Por que não reivindicam escolas na comunidade? Por que não tentam barrar o fechamento dessas escolas? No pensamento gramsciano, é na sociedade civil, “[...]em seu seio que se elaboram e se confrontam projetos distintos e até mesmo antagonicos”(MENDONÇA, P.36, 2014)

Vale ressaltar que, no artigo 8º do PME, é colocado no segundo inciso que as estratégias estabelecidas no plano devem “considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a

diversidade cultural”. Dessa forma, a educação do campo e as questões quilombolas devem ser consideradas nas estratégias do PME.

Logo, a partir do diagnóstico referente a educação do campo no PME, é possível concluir que há ausência de uma política de educação do campo no município, assim como um certo limite da participação e organização social do município ligados ao campo no requerimento da política. No texto do plano, até há menção do terno educação do campo, mas não é possível vislumbrar ações que indiquem que há uma política no período de construção e revisão do plano. Entretanto, aponta-se para as necessidades do município referentes à construção de currículos visando à educação do campo e ao reconhecimento da sua identidade rural.

Nesse cenário, voltando a análise para as metas do PME, assim como no PNE (2014-2024) e no PEE/BA (2016-2026), a única meta que versa sobre a Educação do Campo é a meta 8.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e famílias menos favorecidas economicamente, assim como igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017)

Essa meta no cenário da educação do campo trata da elevação da taxa de escolaridade de jovens e adultos camponeses e se insere na temática da EJA. Analisando as seis estratégias que a compõem, não é verificada uma estratégia específica para a população do campo, assim como não há direcionamentos para a população negra²² que compõe 92,5% da população do município, segundo o Censo do IBGE de 2010. Essas estratégias se configuram de forma generalizada contemplando a EJA, sem ter especificidades em relação aos grupos (IBGE, 2010).

Além disso, a meta não estabelece aspectos específicos de acordo com a realidade do município nem com o diagnóstico apresentado no PME. Dessa forma, ela se caracteriza como uma cópia do PNE (2014-2024), sem ter um cunho autoral por parte do município, o que é nítido tanto em relação à educação do campo quanto à escolaridade média entre negros e não negros, uma vez que o município possui maioria da sua população negra.

²² O IBGE considera a população negra o grupo que corresponde aos pretos e pardos, que em São Gonçalo dos Campos equivalem segundo o censo de 2010: pretos 43,10% e pardos 49,40%.

No que tange às estratégias e a sua relação com a educação do campo, no total das 168 estratégias do PME, somente 14 estão relacionadas com a temática e estão distribuídas entre as metas 1, 3, 4, 6, 7,10, 11, 12, 14,15. No quadro 5, são exibidas as estratégias que se encontram inseridas nos seguintes temas: educação infantil, transporte escolar, ensino médio, educação especial, educação em tempo integral, currículo, EJA, formação de professores, educação superior e pós-graduação.

Quadro 6 - Estratégias da Educação do Campo no PME de São Gonçalo dos Campos

Estratégias
1.9) Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades, quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
3.1) Ampliar o atendimento do transporte escolar para garantir a matrícula dos alunos do ensino médio regular e na modalidade da EJA, em todas as localidades do município;
3.5) Expandir matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades quilombolas e das pessoas com deficiência;
4.1) Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e incentivar formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidade quilombola;
6.4) Atender às escolas do campo e de comunidades quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
7.5) Garantir transporte escolar gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento, observada a situação local
7.10) Elaborar currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar das escolas do campo e para a comunidade quilombola, incluindo os conteúdos culturais correspondentes à respectiva comunidade e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais;
10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações do campo e das comunidades quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
11.6) Acrescentar o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades quilombolas com seus interesses e necessidades.
12.7) Participar gradativamente, ano após anos, durante a vigência desse Plano, em regime de colaboração dos Programas e Políticas de Formação Inicial e continuada em parcerias com Instituições de Educação Superior estaduais e federais, a saber: a) Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; b) PROINFO Integrado – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional; c) Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos; d) Rede UAB de Educação para a Diversidade; e) Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – PROCAMPO;
12.8) Orientar os jovens e estudantes da Educação Superior egressos de Escolas Públicas, a buscarem o acesso ao FIES e outras políticas públicas, de modo a reduzir as desigualdades étnico – raciais, bem como ampliar o acesso de categorias desfavorecidas historicamente ou especiais, tais como: afrodescendentes, estudantes com deficiências e altas habilidades e do campo;
12.9) Incentivar grupos quilombolas e populações do campo para o acesso e permanência nos cursos de Educação Superior, bem como buscarem formação específica para atuarem nessas populações;
14.3) Buscar, em articulação com os entes federados, acesso às ações e políticas voltadas para a redução das desigualdade étnico – raciais, e regionais atendendo as populações quilombolas e do campo nos programas de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado.
15.2) Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades quilombolas e para a educação especial;

Fonte: Elaborada pela autora a partir do PME de São Gonçalo dos Campos, 2022.

Em relação à educação infantil, a estratégia 1.9 visa o redimensionamento territorial da oferta de vagas, evitando o processo de nucleação e o deslocamento das crianças, tratando-se de uma estratégia importante no contexto da educação infantil do campo. Contudo, para que seja efetivada, é necessário que seja garantido o acesso à escola na própria comunidade, evitando o fechamento de escolas, em especial as que atendem o público-alvo das creches. Nessa direção, a estratégia lida diretamente com a concepção que a rede municipal de educação tem da Educação Infantil, uma vez que o município é responsável pela sua oferta.

Uma das principais problemáticas relacionadas à educação do campo é o transporte escolar, que, em alguns casos, é utilizado pelas gestões municipais usando o argumento de ser menos oneroso do que a manutenção das escolas abertas em determinadas áreas do campo, todavia, algumas vezes, o transporte escolar se torna a única alternativa para o acesso à escola. No PME, as estratégias 3.1 e 7.5 propõem ampliar e garantir o transporte escolar gratuito para os estudantes do campo com o intuito de redução da evasão escolar e do tempo de deslocamento.

As estratégias 3.5 e 11.6 versam sobre o ensino médio, indicando a sua expansão com vistas a articulá-lo com a educação profissional, considerando as especificidades das populações do campo e comunidades quilombolas. Nesse caso, é possível verificar a tentativa de articulação do ensino médio com a educação profissional, correspondendo aos direcionamentos de uma formação voltada para o mercado de trabalho, em sua essência. Cabe refletir, diante dos dados apresentados anteriormente sobre o ensino médio no município e do diagnóstico referente à educação do campo, se essas estratégias terão condições de ser implementadas e se dialogam com a realidade do município.

No que condiz à educação especial e à educação do campo, a estratégia 4.1 sinaliza para a implantação de salas de recurso e incentivo de formação continuada para os profissionais que atuam nas escolas do campo. O diagnóstico do PME referente a essa modalidade exhibe que uma escola especializada, responsável por atender ao público da educação especial, não sendo demonstrado como ocorre o atendimento dos alunos matriculados nas escolas regulares. Assim, essa estratégia vai requerer uma política clara em relação à educação especial no município, além da necessidade da revisão da concepção de educação especial para que ela própria possa ser garantida nas escolas do campo.

A estratégia 6.4 indica para o atendimento das escolas do campo e das comunidades quilombolas em tempo integral, expondo que será realizada consulta prévia para implantação. Compete pensar se realmente essas consultas serão realizadas e se o município conseguirá cumprir até o final do prazo do PME a meta 6, a qual recomenda que, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das escolas públicas deverão oferecer a educação em tempo integral.

Para as escolas do campo, a estratégia 7.10 propõe a elaboração de currículos e propostas pedagógicas específicas, que considerem as características socioculturais das comunidades. Essa estratégia terá um grande desafio para a sua efetivação, uma vez que, diante do que foi analisado sobre a educação do campo no diagnóstico do PME, o município não reconhece a sua identidade rural e não possui políticas específicas para a temática. Para a sua implementação, será preciso reconhecer as escolas do campo enquanto espaços que carecem de propostas específicas.

A estratégia 10.3 consiste em fomentar a EJA em conjunto com a formação profissional com cursos que considerem as populações do campo e as comunidades quilombolas, ocorrendo a possibilidade da oferta ser por meio da Educação à Distância. Aborda-se que pode ser compreendida como mais uma tentativa da incorporação da educação profissional no município, dessa vez até por meio da educação à distância. Será que essa estratégia conseguirá ter êxito diante da realidade do município apresentada no diagnóstico, uma vez que, para a sua implementação, faz-se necessário garantir a EJA e ainda articulá-la à educação profissional?

Voltadas para a formação de professores que atuam nas escolas do campo, as estratégias 12.7 e 15.2 versam sobre a formação inicial e continuada por meio de programas específicos como o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO). As referidas estratégias têm intencionalidades importantes ao indicar a implementação de programas específicos para os profissionais que atuam na educação do campo, visto que o município possui uma certa carência na área.

A estratégia 12.8 trata sobre a orientação aos jovens de buscarem acesso ao FIES e a outras políticas públicas, visando ampliar o acesso de categorias historicamente desfavorecidas, como os povos do campo. Essa estratégia, embora tenha a finalidade de propiciar orientações para o ingresso na educação superior, não indica, por exemplo, ações voltadas para o ingresso desses jovens em universidades públicas, além do incentivo para os estudantes frequentarem instituições privadas de ensino, se constituindo em uma contradição.

Já a estratégia 12.9 aborda o incentivo de grupos quilombolas e populações do campo para o acesso e a permanência nos cursos de Educação Superior, sendo enfatizado que estes deverão buscar formação específica para atuarem nessas populações. No contexto da Pós-graduação, a estratégia 14.3 incide sobre a articulação entre os entes federados para buscarem ações e políticas que garantam o acesso da população do campo em programas de pós-graduação *Stricto sensu* e *Lato sensu*, ou seja, em especializações, mestrado e doutorado.

5.3.1 Reflexões sobre a educação do campo no PME de São Gonçalo dos Campos

Vale pontuar que a educação do campo possui legislações específicas que direcionam qual o papel dos municípios para a sua garantia, especialmente no artigo 9º do decreto nº 7.352/2010. Nesse artigo, percebe-se a indicação de prever a educação do campo nos planos de educação, mas infelizmente o que os dados apresentados da pesquisa demonstram até o momento diante da análise dos diagnósticos, da Meta 8 e das 14 estratégias do PME de São Gonçalo dos Campos relacionadas à educação do campo é que estas não refletem a realidade local, uma vez que algumas estratégias estão redigidas iguais ou semelhantes ao PNE (2014-2024), com poucas mudanças em algumas delas, como é exposto no quadro 6.

Quadro 7 - Estratégias redigidas com poucas alterações do PNE (2014-2024) no PME (2015-2025)

PNE LEI Nº 13.005/2014	PME LEI Nº. 907/2017
1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;	1.9) Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades, quilombolas na Educação Infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;	3.5) Expandir matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades quilombolas e das pessoas com deficiência;
4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;	4.1) Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e incentivar formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidade quilombola;
6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;	6.4) Atender às escolas do campo e de comunidades quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;	7.5) Garantir transporte escolar gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento, observada a situação Local.
7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais	7.10) Elaborar currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar das escolas do campo e para a comunidade quilombola, incluindo os conteúdos culturais correspondentes à respectiva

correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;	comunidade e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais;
10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;	10.3) Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações do campo e das comunidades quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância
11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;	11.6) Acrescentar o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades quilombolas com seus interesses e necessidades.
12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;	12.9) Incentivar grupos quilombolas e populações do campo para o acesso e permanência nos cursos de Educação Superior, bem como buscarem formação específica para atuarem nessas populações;
14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;	14.3) Buscar, em articulação com os entes federados, acesso as ações e políticas voltadas para a redução das desigualdade étnico – raciais, e regionais atendendo as populações quilombolas e do campo nos programas de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado.
15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;	15.2) Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades quilombolas e para a educação especial.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE (2014-2021) e no PME (2015-2025) de São Gonçalo dos Campos.

Dessa forma, como foi apresentado no quadro 6, essas estratégias se configuram com os mesmos direcionamentos do PNE (2014-2024), não possuindo em algumas delas elementos característicos da realidade local, ou de acordo com o diagnóstico apresentado no plano, que sejam possíveis de serem alcançados em 10 anos. Ou seja, são claras repetições das estratégias PNE (2014-2024).

Ressalta-se que o PNE (2014-2024) indica para a consonância entre o PNE e os planos subnacionais, não para a cópia de estratégias e metas, que teriam que ter adequação para a realidade local para que assim fosse possível haver a materialização do plano. Assim, aponta-se que há diferença entre ter um plano alinhando com PNE (2014-2024), um plano com ajuste do PNE (2014-2024) e um plano que articula as demandas e especificidades locais com as indicações do PNE (2014-2024) estabelecendo relações entre os planos.

Observa-se que as estratégias 3.1, 12.7 e 12.8 são as que não foram encontradas relações objetivas com as estratégias presentes no PNE (2014-2024) em relação à educação do campo. Entretanto, elas também não refletem o diagnóstico do PME nem a realidade do município.

Aponta-se que não foram identificadas estratégias que indiquem evitar o fechamento de escolas localizadas na zona rural. É possível perceber que essa problemática faz parte da realidade quando o texto do PME aponta para as “escolas rurais específicas” do município, constatando, com os dados do Inepdata no quadro 4, que aconteceu o fechamento de algumas dessas escolas tidas como específicas no plano.

Lima (2015) já alertava sobre a prática de fechamento de escolas por parte da gestão municipal de São Gonçalo dos Campos, pois ela não realizava sequer um diagnóstico de impacto com a comunidade escolar. Com isso, a não indicação de estratégias sobre essa temática no PME induz a compreensão da não vinculação do plano com o diagnóstico e a realidade local.

Quando acontece o fechamento de escolas do campo, há um impacto direto na efetivação de metas e estratégias de um plano de educação e a possibilidade de atingir indicadores ligados ao combate ao analfabetismo, ao acesso e à permanência da faixa etária de escolaridade obrigatória. Assim, não cabe o discurso de dificuldade orçamentária, e por ser menos oneroso para a manutenção dessas escolas no campo, compreende-se que esse argumento utilizado por gestores públicos da educação municipal ou estadual vai de encontro com outro discurso de que existe uma “assimetria na relação entre os entes federados do Estado brasileiro, que atribui maior obrigação aos que têm menor poder de resolução”. (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 48)

Entende-se que, para a manutenção das escolas do campo funcionando, há a necessidade do financiamento também, ainda mais em tempos de cortes orçamentários no MEC e com a medida de teto de gastos para as políticas sociais. Contudo, a aprovação do novo Fundeb Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, atribuiu a seguinte configuração por estudante matriculado nas escolas do campo: anos iniciais do ensino fundamental no campo: 1,15 (um inteiro e quinze centésimos); anos finais do ensino fundamental no campo: 1,20 (um inteiro e vinte centésimos); e ensino médio no campo: 1,30 (um inteiro e trinta centésimos). Isso foi até outubro de 2023, pois essa lei deverá ser atualizada para o ano de 2024 (BRASIL, 2020).

Outro elemento presente no contexto da educação do campo e que não apresenta estratégias direcionadas para ela no PME são as classes ou escolas multisseriadas presentes no município. Santos (2018, p. 203) indica que, no cenário do PNE (2014-2024), é perceptível a ausência nas metas e estratégias de recomendações sobre as classes multisseriadas no contexto do ensino, da formação dos professores e da manutenção dessas classes, assim, “a multissérie não é objeto de atenção do PNE (2014–2024)”. Ademais, não é considerada no PME de São Gonçalo dos Campos, como enfatiza Lima (2015, p. 61), afirmando que “no PME há uma

lacuna no que se refere à discussão em torno das escolas rurais multisseriadas, uma vez que elas não são citadas no documento”.

Além disso, não há estratégias direcionadas de fato para o Ensino Fundamental no contexto da educação do campo, principalmente na Meta 2 do PME, diferentemente até das indicações do PNE (2014-2024), que na estratégia 2.10, propõe o estímulo da oferta do ensino fundamental, principalmente os anos iniciais, nas próprias comunidades para as populações do campo. Com isso, se houvesse uma estratégia semelhante no PME propondo o estímulo do estudo nas próprias comunidades, deduz-se que resultaria na diminuição do deslocamento do campo para a sede do município ou para o povoado mais próximo, o que costuma acontecer em São Gonçalo dos Campos. Esses deslocamentos tendem a ser realizados por meio do transporte escolar.

No PME, duas estratégias reafirmam o proposto no PNE (2014-2024) e no PEE-BA (2016-2026) referente ao transporte escolar, a 3.1 e 7.5, que direcionam para a ampliação e garantia da oferta gratuita do transporte escolar para a população do campo. Entretanto, como expõe Silva (2020), ele costuma ser utilizado como forma de garantir o acesso à escola.

Tem-se aí uma contradição, uma vez que se garante o acesso por meio do transporte escolar, mas retira-se do contexto da educação do campo, o que, segundo Santos (2018, p. 206), “é motivo de preocupação acerca da “sobrevivência” das escolas do campo [...], ao estimular a saída do campo de crianças, adolescentes e jovens aprendizes, leva ao desconhecimento dos que vivem no campo de sua própria realidade.”

Em São Gonçalo dos Campos, percebeu-se esse acontecimento, como demonstra a Tabela 1, pelo número de alunos que utilizam o transporte escolar. Não é possível identificar se são alunos da zona rural ou urbana, portanto, pelo quantitativo expressivo de alunos que o utilizam e de acordo com os dados apresentados na seção 5.1 deste capítulo, infere-se que crianças e adolescentes do campo estudam em escolas localizadas na área urbana, principalmente os do ensino médio. Questiona-se se essas escolas, tanto as do campo quanto da cidade, têm elaborado propostas e currículos para a população que dialoguem com os princípios da educação do campo.

Tabela 1 - Faixa de alunos que utilizam o transporte escolar em São Gonçalo dos Campos em 2020

Total de alunos que utilizam transporte escolar	Proporção Aluno/veículos (250/1)		Faixa de alunos da Educação Básica no município	Faixa de quantidade de veículos escolares no município
	Real	Inteiro		
2.889	11,556	12	De 2.501 até 5.000 alunos	De 10 a 20 veículos escolares

Fonte: Adaptado pela autora, FNDE/INEP- Censo Escolar de 2020.

Em contraponto à ausência de indicativos no PME sobre temas característicos de serem problemáticos para a educação do campo, como o fechamento de escolas e classes multisseriadas, é notável a indicação, no diagnóstico do PME, da necessidade do reconhecimento da identidade rural do município. Reconhecer essa identidade significa considerar que os sujeitos do campo que fazem parte da dinâmica social, política, histórica e econômica do município são relevantes e constituem uma parcela significativa da população e devem ter direito e acesso garantido a uma educação de qualidade. Contudo, essa indicação não foi garantida em uma estratégia autoral do PME.

Nesse sentido, pela leitura e análise realizada no diagnóstico do PME, infere-se que o município adota na realidade uma educação direcionada à população do campo, com características pautadas na educação rural. Isso é perceptível pelo uso dos termos escolas rurais no lugar de escolas do campo, como aponta Santos (2021, p. 10), ao afirmar que “mesmo que estejam em processos de transformação das escolas rurais em escolas do campo, a predominância ainda é da concepção vinculada à educação rural”.

Analisando os dados expostos até o momento, é possível afirmar que no PME há 14 estratégias e uma meta relacionada à educação do campo, porém elas não refletem a realidade local, nem se caracterizam como autorais do município e pouco dialogam com o diagnóstico apresentado no PME referente à educação do campo. Nota-se que entre o período da divulgação do decreto do grupo responsável pela elaboração do plano e a sua aprovação em junho de 2015, foram menos de quatro meses. Isso significa que houve um processo aligeirado na sua formulação para cumprir com o prazo legal de ter um plano já aprovado em junho, devido aos indicativos do artigo 8º do PNE (2014-2024). Essa inferência é possível porque, em 2017, o PME foi revisado, sofrendo alterações legais em dezembro do mesmo ano.

Assim, pensar sobre a autonomia do município na produção do seu PME é relevante, uma vez que em São Gonçalo dos Campos foi possível verificar que o plano aprovado em 2015 foi construído sobre a pressão de ter um PME aprovado em 1 ano, como indicou o PNE (2014-2024), e quando o plano é revisado em 2017, sofre de certa forma a influência da SASE na sua revisão.

Dessa forma, corroborando com Scaff, Oliveira e Aranda (2018, p. 139), a SASE produziu, por meio da Rede de Assistência Técnica ao município, um processo de “papel indutor da União junto aos municípios”, uma vez que a organização do PME de São Gonçalo dos Campos aprovado em 2015 sem ter recebido essa assistência se caracterizava em relação à

disposição e organização de suas metas e estratégias de forma genérica sem expressar indicativos a partir do PNE (2014-2024). Já com as alterações realizadas em 2017, é perceptível a organização referente aos indicativos do PNE (2014-2024), além das configurações estando alinhadas com o Caderno de Orientações para elaboração e adequação dos planos municipais de educação publicados pela SASE em 2014.

Reitera-se que, no texto do PME, é apresentado que o plano foi construído democraticamente com participação da comunidade, destacando-se que se tinha a intenção de construir uma proposta de plano de acordo com realidade do município. Será que consideraram, nessa realidade, as populações do Campo? No documento, é sinalizado que houve divulgação das etapas de construção do PME para as comunidades tanto da área urbana quanto rural do município, mas não é possível apontar a participação dessa parcela da população. Além disso, destaca-se que:

[...]na construção do PME de São Gonçalo dos Campos, contamos com a participação da comunidade e de segmentos que se encontram envolvidos direta ou indiretamente na educação, assim buscamos construir um documento democrático, participativo e de acordo com nossa realidade, a fim de que se concretize de fato o proposto, trazendo melhor qualidade para na educação e na vida de seus munícipes. (PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 18)

Assim, não é possível apontar se de fato as representações da sociedade civil participaram realmente do processo de elaboração do PME, nem se as ligadas a população camponesa fizeram parte desse processo. Isso significa que pode ter ocorrido “fragilização dos processos de construção democrática”, ocasionando até a ausência do tratamento de determinados temas nas estratégias e metas do plano. (SCAFF; OLIVEIRA; ARANDA, 2018, p. 145)

Diante dessas considerações iniciais e análises do PME, cabe situar que é perceptível no plano menções à educação do campo, principalmente nas suas estratégias, mas elas não têm características de construção própria do município. Assim, não foram identificadas estratégias voltadas para as classes multisseriadas, fechamento de escolas do campo, nem com características específicas para o ensino fundamental.

Perante as análises do PME, por meio das suas estratégias e meta, é perceptível a falta de originalidade, que refletem as indicações para a educação do campo com as intencionalidades do PNE (2014-2024), dificultando a construção de ações voltadas para a educação do campo no âmbito local que tenham características de construção própria do município, relacionadas com as especificidades da população do campo local.

Nesse sentido, é preciso reconhecer a identidade rural do município em vista dos aspectos que fazem parte da vida daqueles que ali constroem suas histórias, como reconhecer as diferentes atuações e os diversos contextos de rural presentes. Assim, saber quem é a população do campo no município e como ela se organiza é de suma importância, uma vez que é a partir da construção de uma política pública de educação do campo que se pode garantir a universalização do acesso à Educação Básica para os povos do local (CALDART, 2004)

Contudo, é necessário saber se essas indicações, mesmo que sem autoria por parte do município, se efetivaram ou estão em processo ao longo da implementação do PME. Por isso, no próximo capítulo, será apresentado como a Educação do campo pode ser compreendida diante do processo de monitoramento e avaliação do PME.

6 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME: QUAL O SEU REAL SENTIDO EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Como foi discutido no capítulo 4, para que seja possível saber sobre a execução de uma política, é necessário que ela seja monitorada e avaliada ao longo do seu percurso, e no caso dos planos de educação, existem prerrogativas legais para que esse processo ocorra. Desse modo, nesta seção, será discutido como a educação do campo foi sendo implementada por meio das suas estratégias presentes no PME mediante análise do processo de monitoramento e avaliação do PME. Dessa forma, será apresentado como está acontecendo o processo de monitoramento e avaliação no município.

6.1 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS

Para a análise e discussão diante do monitoramento e avaliação do PME, foram considerados os documentos presentes no quadro 7, buscando-se entender como foram instituídos os mecanismos de monitoramento e avaliação do PME, identificando e focalizando a análise de como a educação do campo consta em alguns desses documentos, principalmente naqueles que se propõem trabalhar o monitoramento e a avaliação das metas e estratégias do PME, como os relatórios de monitoramento e documentos de avaliação.

Quadro 8 - Documentos analisados sobre o monitoramento e avaliação do PME (2015-2025)

Documento	Fonte	Ano
Termo de Adesão da Assistência Técnica para monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação- Undime-BA/Proam-SEC/SASE/MEC	Site do PNE em Movimento	2016
Agenda de Trabalho da Comissão Coordenadora de Monitoramento São Gonçalo dos Campos.	Site do PNE em Movimento	2017
Portaria Nº. 133/2017- Dispõe sobre a nomeação dos membros componentes do Conselho Municipal de Educação – CME.	Diário Oficial do município de São Gonçalo dos Campos	2017
Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – CME 2016- 2021	Diário Oficial do município de São Gonçalo dos Campos	2017
Regimento Interno do Fórum Municipal de Educação São Gonçalo dos Campos	Diário Oficial do município de São Gonçalo dos Campos	2017
Portaria nº 011/2017- Institui o Fórum Municipal Permanente de Educação – FMPE e nomeia seus membros.	Diário Oficial do município de São Gonçalo dos Campos	2017
Decreto nº. 068/2017- Dispõe sobre a Comissão Responsável pelo Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação.	Diário Oficial do município de São Gonçalo dos Campos	2017
Regimento Interno da Audiência Pública Plano Municipal de Educação do Município de São Gonçalo dos Campos – BA	Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos	2021
Ata da Audiência Pública de Monitoramento e Avaliação do PME	Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos	2021
Ata de reunião da Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação do PME.	Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos	2021

Decreto nº 100/2021- Dispõe sobre a nomeação da Equipe Técnica para Monitoramento e Avaliação do PME.	Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos	2021
Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos.	Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos	2021
Decreto nº 123- Nomeia novos membros para o Fórum Municipal de Educação (FME) de São Gonçalo dos Campos – Ba.	Diário Oficial do município de São Gonçalo dos Campos	2021
Plano de Trabalho para o Monitoramento e Avaliação do PME do Município de São Gonçalo dos Campos- Período: 2020-2021	Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos	2021
Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos -Bahia.	Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos	2021
Slides da Audiência Pública Plano Municipal de Educação.	Secretaria de Educação de São Gonçalo dos Campos	2021

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2022.

Um dos primeiros indicativos de realização do processo de monitoramento e avaliação do PME no município de São Gonçalo dos Campos foi o Termo de Adesão da Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação – Undime - BA/Proam-SEC/SASE/MEC, assinado em 2016 pela secretária de educação Alessandra Barbosa da Paixão com a Assistência Técnica para Monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação - Undime-BA/Proam-SEC/SASE/MEC.

Nesse termo de adesão, observa-se o interesse em aderir a assistência técnica para o monitoramento e a avaliação do PME, sendo apontadas 4 ações para o prosseguimento do trabalho: (1) mobilização das instituições responsáveis pelo processo de monitoramento e avaliação do PME; (2) viabilização da participação dos representantes da comissão e equipe técnica nas formações promovidas pelas redes de assistência; (3) disponibilização das informações referentes ao monitoramento e à avaliação do PME no site do PNE em Movimento; (4) e indicação de um técnico para a Coordenação Estadual.

Em 2017, por meio do decreto nº. 068/2017, foi apresentada a Comissão Coordenadora de Monitoramento e Avaliação do PME, indicando, no Art. 1º, “Nomear Comissão Coordenadora de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação - PME, composta pelos membros definidos em Lei Municipal”. Os representantes da comissão são das seguintes representações: Conselho Municipal de Educação; Associação de Professores – APLB; Sindicato dos Trabalhadores Rurais; Conselho Tutelar; Instituição de Recuperação e Apoio; Conselho Municipal da Criança e do Adolescente; Conselho do FUNDEB; Poder Executivo; e Rede Pública de Educação.

Nas pesquisas realizadas no site PNE em movimento, foi possível constatar a relação da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) com a Comissão Coordenadora de Monitoramento e Avaliação do PME de 2017, pois foi encontrado, nesse site, bem como o termo de adesão e assistência à agenda de trabalho da comissão coordenadora do município.

Nessa agenda, é sinalizado que ocorreram discussões sobre o PME, o Ideb, o cumprimento das metas no período analisado e a elaboração de notas técnicas.

Por isso, por meio da análise da Agenda de Trabalho da Comissão Coordenadora do município de São Gonçalo dos Campos, comissão responsável pelo monitoramento do plano em 2017, percebeu-se nesse documento que houve a realização de um questionário com os gestores das Unidades Escolares, sendo constatado pela equipe “que poucos professores da rede conheciam o Plano, o que nos fez rever a escuta e orientar os colegas.” (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 1). Isso possibilita inferir que o PME construído não tinha alcançado sequer o corpo docente ou indica ainda a falta de participação e envolvimento na elaboração do PME, o que contradiz o que foi informado no texto do plano sobre uma construção democrática e participativa.

Vale ressaltar que aconteceram alterações no PME em dezembro de 2017, sinalizando que o trabalho da comissão resultou em modificações no plano por meio da Lei nº. 907/2017, porém não foi divulgado o relatório de monitoramento nem de avaliação desse período. Cabe salientar que, em 2017, foi instituída uma nova composição no Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Portaria Nº. 133/2017. O CME é uma das instâncias responsáveis pelo monitoramento e pela avaliação do PME. Nessa portaria, que dispõe sobre a nomeação de conselheiros para o período de 2017 a 2019, não há representantes ligados à educação do campo. Ainda em 2017, foi aprovado o Regimento Interno do CME de São Gonçalo dos Campos – 2016- 2021, onde é apontado que dentre as finalidades do conselho estão:

a) Promover a participação da sociedade civil no planejamento, no acompanhamento e na avaliação da educação municipal [...]c) Participar da elaboração e acompanhar a execução e a avaliação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos;(SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 11)

Isto significa que o CME tem a incumbência de colaborar com o planejamento, o monitoramento e a avaliação do PME, visto que ele se configura enquanto uma política educacional municipal que abrange um período de 10 anos, além de propor a participação da sociedade civil nesse processo.

O Fórum Municipal de Educação (FME), uma das instâncias responsáveis pelo monitoramento e pela avaliação, como indicado na lei do PME, foi instituído por meio da Portaria nº 011/2017, onde é apresentada a sua composição e as suas atribuições, sendo elencado que, na sua criação, considerou “a necessidade de institucionalizar mecanismos que facilitem a participação de segmentos sociais do planejamento educacional”. O FME é

composto pelas seguintes representações: da Secretaria Municipal da Educação; do Conselho Municipal de Educação; do Sindicato dos Profissionais da Educação; da Câmara Municipal; das Igrejas locais; da Escola Estadual; dos Estudantes; do Conselho Municipal do FUNDEB e de representantes da Comunidade Quilombola.

No Regimento interno do FME, é indicado que a sua finalidade perpassa pela coordenação das conferências municipais de educação, acompanhamento, avaliação das notas técnicas da secretaria municipal de educação, participação nos processos de avaliação e fiscalização das políticas educacionais do município, além, é claro, de monitorar a execução das metas e estratégias do PME, em conjunto com a Comissão de Monitoramento e Avaliação do PME e o CME. Constituem-se atribuições do FME relacionadas ao PME:

IV - Zelar para que as ações do PME estejam articuladas com o PEE e o PNE; VI - propugnar e subsidiar ações para execução do Plano Municipal de Educação, acompanhando a sua implementação; VII - acompanhar a Comissão de Avaliação e Monitoramento, fiscalizando as execuções determinadas pelo Plano Municipal de Educação. (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2017, p. 40)

Destaca-se que no período de 2018,2019 e 2020 não foram encontrados documentos que sinalizassem a atuação do FME, CME e comissão de monitoramento e avaliação aprovada em 2017 no monitoramento e avaliação das metas e estratégias do PME. Isto ocorreu justamente, após a extinção da SASE em 2017, momento em que verificasse uma desmobilização social, que passa a se movimentar em torno das Conapes, mas que não tem registro oficial como continuidade da política, principalmente nos municípios. (SCAFF, 2023)

O esvaziamento nas discussões em torno dos planos de educação, propiciado pela extinção da SASE e cenário político a partir de 2016, demonstra como os interesses políticos no âmbito federal interferem nas políticas locais, sem a influência da SASE, o município não produziu relatórios e documentos sobre o PME nos anos de 2018,2019 e 2020.

Apresentados os elementos e papeis das principais instâncias responsáveis pelo monitoramento e pela avaliação do PME em São Gonçalo dos Campos, ressalta-se que o município passou a receber orientações da Equipe de Monitoramento Estadual por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC), em 2021, propiciando um retorno do trabalho com o monitoramento e avaliação do PME. A SEC-BA possui um projeto voltado para o apoio aos municípios em relação ao trabalho com os planos municipais de educação. O Projeto de Assessoramento à Elaboração, Adequação, Acompanhamento e Avaliação de Plano Municipal de Educação, realizado por meio do Programa de Apoio à Educação Municipal (PROAM), visa a integração entre as políticas

educacionais da SEC-BA e as secretarias municipais de educação, constituindo um regime de colaboração entre os entes federados.

Esse projeto realizou formações por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) a partir de 2021, com um curso voltado para as equipes técnicas de Monitoramento e Avaliação dos PMEs da Bahia. Em 2022, já é possível perceber, mediante visitas realizadas no AVA²³ da SEC-BA a nova proposta de curso para o ano de 2022, sendo indicados estudos e orientações, como, por exemplo, para a realização das audiências públicas, a elaboração do plano de trabalho das equipes técnicas, o preenchimento dos relatórios de monitoramento, a elaboração dos documentos de avaliação e o uso dos indicadores para monitorar e avaliar as metas dos planos, assim como a realização de encontros para a formação de coordenadores por meio do seu território de identidade, como apresenta figura 3.

Figura 4 - Convite para formação de coordenadores das equipes técnicas de monitoramento e avaliação do PME



Fonte: AVA SEC-BA, 2022.

Em 2021, devido à parceria com SEC-BA, aconteceu uma retomada de discussões acerca do monitoramento e da avaliação do PME no município, pois membros da secretaria de educação municipal passaram a ter acesso ao curso no AVA. Nesse ano, foi criado o Plano de Trabalho para o Monitoramento e Avaliação do PME do Município de São Gonçalo dos Campos, para o ciclo de 2020-2021. Nesse plano de trabalho, é apresentado que foi realizada a revisão da composição da equipe técnica responsável pelo monitoramento e pela avaliação do PME, formação da equipe, construção da agenda de reuniões, discussões referentes aos dados do INEP, debates entre a equipe técnica e a comissão de avaliação e Monitoramento, elaboração

²³ <https://ava.educacao.ba.gov.br/course/view.php?id=60>

de notas técnicas, período para início da construção dos relatórios de avaliação e monitoramento e o agendamento da Audiência Pública do Plano Municipal de Educação em 2021.

A Equipe Técnica para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação foi nomeada por meio do decreto nº 100/2021. A referida equipe é composta por representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação – FME, do Poder Legislativo, do Plano de Ações Articuladas – PAR e da Sociedade Civil.

Ainda em 2021, o decreto nº 123 nomeou novos membros para o FME, atualizou a composição do FME, modificando as pessoas responsáveis pelas representações, bem acrescentou o Conselho Tutelar como representação. Vale ressaltar que não foram encontradas portarias ou decretos referentes a alterações da Comissão Coordenadora de Monitoramento e Avaliação do PME de 2017, em 2021. Assim, como não foram encontradas justificativas para que estas representações fossem alteradas, inferisse que isto pode ter ocorrido devido a mudanças na gestão municipal.

A Audiência Pública de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação foi realizada em dezembro de 2021, como consta na convocação da figura 4. No regimento da audiência pública é expresso que a sua finalidade é apreciar o Documento de Avaliação Preliminar do PME, tendo como objetivo “Subsidiar os debates sobre os resultados alcançados e consolidados no Documento de Avaliação Preliminar do Plano Municipal de Educação.” É sinalizado, também, para a participação da sociedade civil e política no debate referente à avaliação e ao monitoramento do PME e a forma como procederá à sua organização.

Os objetivos da audiência do PME foram disponibilizar o relatório de avaliação do ciclo avaliativo 2020 -2021 e os indicadores educacionais conforme estabelecidos nas metas do PME, dialogar sobre a educação do município, bem como receber contribuições para cumprimento das metas.

Figura 5 - Convite da audiência pública do PME



Fonte: Rede Social (Instagram)da prefeitura de São Gonçalo dos Campos, 2021.

Figura 6 - Convite da Conferência Municipal de Educação



Fonte: Rede Social (Instagram)da prefeitura de São Gonçalo dos Campos, 2021.

Outro evento importante realizado em 2021 foi a Conferência Municipal de Educação, como é apresentado no convite da figura 6. Nos objetivos específicos do regimento interno da conferência, é sinalizado que ela terá o papel de:

III - Avaliar o cumprimento do PME com base nas políticas públicas propostas no Plano Nacional de Educação; IV - Relacionar o cumprimento das Diretrizes, Metas e Estratégias contidas nas Leis de aprovação e nos Planos Nacional e Municipal de Educação.” (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2021, p. 2)

Os principais documentos produzidos no período de análise da pesquisa e que permitem observar o percurso das metas e estratégias são o Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos do ciclo 2020-2021 serviram como base para o Documento de Avaliação do PME do período e para a realização da audiência. Nesse relatório, é exposto que o ano de 2020 foi marcado pelo surgimento e pela disseminação da pandemia de COVID-19 no Brasil, que impactou a educação e, conseqüentemente, a produção dos relatórios e o acompanhamento das metas e estratégias. O objetivo do relatório foi “levantar dados já alcançados com relação as 20(vinte) metas constantes e detalhadas no PME, a fim de traçar um panorama equacional no que tange aos resultados, expressos em percentuais e/ou valores absolutos” (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME, 2021, p. 9).

O Documento de avaliação do PME de São Gonçalo dos Campos correspondente ao ciclo avaliativo de 2020-2021 exhibe a avaliação do cumprimento das metas e estratégias do PME, de acordo com o relatório de monitoramento do PME publicado em 2021. Nele é situado que a metodologia empregada foi conforme o Caderno de Orientações para Monitoramento e

Avaliação dos Planos Municipais de Educação, a mesma empregada no relatório de monitoramento do PME.

No documento de avaliação, sinaliza-se para a realização de notas técnicas em relação ao PME, que indicaram alterações em percentuais das metas 1, 3, 6 e 9, conforme o quadro 8, redução de prazo das metas 3 e 19, apresentadas no quadro 9, e alterações nos textos das metas 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16,17, 18 e 20, como expõe o quadro 10. Essas mudanças também foram apontadas na ata da audiência pública do PME realizada em 2021.

Quadro 9 - Alterações sugeridas para os percentuais das metas do PME

Metas do PME	Alterações sugeridas na Audiência Pública do PME, Documento de Avaliação do PME 2021 e a Nota Técnica nº 01/2021
Meta 1- Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME, conforme o sistema de ensino do município.	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.
Meta 3- Universalizar, até 2018, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos do ensino médio na idade esperada e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio regular para 95% (noventa e cinco por cento) e EJA para 80% (oitenta por cento).	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) .
Meta 6- Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das escolas públicas municipais, de forma a atender, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica
Meta 9- Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 90% (noventa por cento), até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional.	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Fonte: Elaborada pela autora com os dados da pesquisa, 2022.

Diante do exposto, é interessante perceber que nas metas em que são propostas alterações no quadro 8, três indicam redução em seus percentuais, como na meta 1, indicando a redução da porcentagem a ser atingida no atendimento da educação infantil para as crianças de até três anos; a meta 3, propondo a redução da taxa líquida de matrículas a serem alcançadas no ensino médio até a vigência do PME; e na meta 6, a redução da porcentagem para as escolas

em tempo integral e redução da porcentagem em relação ao atendimento dos alunos da educação básica. Somente na meta 9 é proposto aumento na porcentagem a ser atingida na taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e acrescentada a porcentagem para a redução do analfabetismo funcional.

Quadro 10 - Alterações sugeridas para os prazos das Metas do PME

Metas do PME	Alterações sugeridas na Audiência Pública do PME, Documento de Avaliação e a nota técnica nº 02/2021
Meta 3- Universalizar, até 2018, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos do ensino médio na idade esperada e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio regular para 95% (noventa e cinco por cento) e EJA para 80% (oitenta por cento).	Universalizar, até 2016 , o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
Meta 19- assegurar condições, no prazo de 03 (três) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união e estado para tanto.	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

De acordo com as informações do quadro 9, são sugeridas reduções dos prazos das metas 3 e na meta 19. Na meta 3, é proposta a alteração do ano de 2018 para 2016 em relação à universalização do atendimento da população de 15 a 17 anos correspondente ao ensino médio, e na meta 19, a redução de três anos para dois anos o prazo para a efetivação da gestão democrática.

Quadro 11 - Alterações sugeridas para os textos das metas do PME

Metas do PME	Alterações sugeridas na Audiência Pública do PME, Documento de Avaliação e a Nota técnica nº 03/2021
Meta 7- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.
Meta 10- Oferecer, em colaboração com o estado e a união, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e no mínimo, 30% (trinta por cento) no ensino médio na forma	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

<p>integrada à educação profissional, durante a vigência desse plano.</p>	
<p>Meta 11- Implantar, em colaboração com o estado e a união, a educação profissional técnica de nível médio, que atendam às necessidades do mercado de trabalho de São Gonçalo dos Campos, observando as atividades econômicas desenvolvidas, como agropecuária, comércio e pequenas indústrias de transformação, entre outros, assegurando a qualidade na oferta de matrículas, podendo chegar a 50% (cinquenta por cento) da demanda, nos dois (02) primeiros anos de aprovação do plano e mais 50 (cinquenta por cento) até o ano de 2025.</p>	<p>Triplidar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>
<p>Meta 12- promover, em regime de colaboração, a elevação da taxa de matrícula na educação superior para no mínimo 35% (trinta e cinco por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, prioritariamente em instituições públicas, contribuindo para a garantia da qualidade da oferta, até o final de vigência desse plano.</p>	<p>Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>
<p>Meta 13- Contribuir, em regime de colaboração com entes federados, para a melhoria educação municipal, ampliando a proporção especialistas, mestres, doutores, dos profissionais da educação de que tratam incisos I, II e III do caput do art. 61 da lei nº 9.394/96, em efetivo exercício, em consonância com o sistema municipal de educação, para que até o final deste plano, 80% dos professores tenham especialização, e no mínimo, 15% com mestrado e 5% doutorado.</p>	<p>Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p>
<p>Meta 14- Colaborar em articulação com o estado e a união, para a elevação do número de matrícula na pós-graduação da população municipal em potencial, atingindo um percentual de 10% em nível de especialização, 5% para mestrado e no mínimo 1% doutorado, até o final de vigência desse plano.</p>	<p>Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>
<p>Meta 16- Em colaboração com a união e o estado da Bahia, formar em nível de especialização 80% dos professores, 15% com mestrado e 5% doutorado, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os (as) profissionais do magistério formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas, e contextualização do sistema de ensino.</p>	<p>Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
<p>Meta 17- Estipular piso salarial para os profissionais das diferentes funções que atuam na educação municipal até o terceiro ano de vigência do PME, tendo em vista o nível de escolaridade a partir da aprovação do plano de carreira, e</p>	<p>Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade</p>

assegurar formação continuada em suas áreas de atuação.	equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.
Meta 18- Garantir durante a vigência desse plano, formação continuada para 100% dos profissionais da educação, com ênfase na promoção da igualdade étnico-racial, sensibilizando para as questões de gênero e diversidade sexual e socioambiental, priorizando o convívio na sua comunidade.	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da constituição federal.
Meta 20- Garantir a aplicação na manutenção e desenvolvimento da educação dos 25% da receita líquida do município, advinda de impostos, acrescido dos recursos provenientes do salário educação, do Fundeb, e de programas e convênios do governo federal.	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do produto interno bruto - PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio

Fonte: Documento de Avaliação do PME de São Gonçalo dos Campos 2022.

Essas alterações foram justificadas pela equipe técnica de monitoramento e avaliação do PME, apontando que são necessárias para que o plano possa ser concretizado no município, de acordo com a sua realidade. Lembrando que, para ocorrer alterações no PME, é necessário que o texto do plano seja novamente apresentado à Câmara de Vereadores do município para que tenha alterações legais, além de garantir, como indica o artigo 9º do PME, a participação de representantes da sociedade civil nesse processo.

Assim, percebeu-se que o monitoramento e a avaliação realizados nesse período tiveram alguns efeitos, pois foi possível perceber que o plano foi avaliado em relação ao período e à possibilidade de ter as suas metas alcançadas até 2025, ou seja, daqui a três anos, por isso a indicação das mudanças em relação a percentuais e prazos.

Dessa forma, para a avaliação da efetivação das metas e estratégia, é salientado no documento que foram buscadas ações intersetoriais por meio de parcerias e cooperações durante o ciclo avaliativo 2020/2021, com as Secretarias de Saúde, Cultura, Esporte e Lazer, Desenvolvimento Social, dentre outras, além do estabelecimento de parcerias “com as organizações privadas a fim de alcançar os demais alunos que residem e estudam nas diversas comunidades de São Gonçalo dos Campos.” (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME, 2021, p. 26). No entanto, não é apontado no documento qual o empenho orçamentário para essa ação, nem quais foram as organizações privadas que prestaram serviço.

No documento de avaliação do PME ciclo avaliativo 2020-2021, salienta-se sobre as mudanças ocorridas relacionadas à administração municipal que impactaram o processo de monitoramento e avaliação do plano, principalmente as que ocorreram na secretaria municipal

de educação de São Gonçalo dos Campos. É pontuado que um dos entraves foram as trocas constantes de secretários (as) de educação na gestão do prefeito Tarcísio Torres Pedreira (2021-2024, Solidariedade) cinco pessoas já ocuparam esse cargo ; no ano de 2021, foram três, e em 2022, já aconteceram duas.

Ressalta-se que ocorreram mudanças na coordenação do PME, como foi apresentado anteriormente. Além disso, modificações relacionadas às instâncias responsáveis pelo monitoramento e pela avaliação também aconteceram no ano de 2021, sendo exposto no documento que:

As mudanças na coordenação do Plano Municipal de Educação, consequentes de mudanças governamentais ocasionaram em problemas para a efetivação das metas e estratégias articulados no PME. Para tanto, a falta de conhecimento sobre o referido documento dificultou no acompanhamento e efetivação das mesmas, interferindo na organização de Conferências, Audiências Públicas e Fóruns. (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PME, SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2021, p. 42)

Infere-se que esse pode ser um dos motivos por não ter ocorrido a divulgação dos relatórios de monitoramento e documentos anteriores no período de 2015-2020. No entanto, no relatório de monitoramento publicado em 2021, é sinalizado pela Equipe Técnica para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação que:

No dia 01 de março de 2018, o Fórum Municipal de Educação realizou audiência pública de Monitoramento do Plano Municipal de Educação com objetivo de apresentar e divulgar o trabalho desenvolvido pela Comissão, frente ao cumprimento das metas prevista no Plano Municipal. Em 2019, portanto não houve audiência pública, o que estava programado para 2020, não ocorrendo o evento devido a Pandemia COVID-19. (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PME, SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2021, p. 42)

Além disso, aponta-se para a falta de registros de monitoramento dos anos anteriores e falta de participação de outras instâncias educacionais nos processos. É expresso que “o município possui Conselho Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação, mas os mesmos não participaram efetivamente do processo de monitoramento do PME.” (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PME, SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2021. p. 46).

Sobre a participação do Conselho Municipal de Educação, Lima (2020) aponta que o de São Gonçalo dos Campos tem a característica de ser um espaço que não reflete de fato a gestão democrática. Em relação ao FME, este deveria cumprir o seu papel de contribuir com o monitoramento e a avaliação do PME.

Vale pontuar como o PME foi gestado no cenário político municipal nesse período em análise, de 2015 a 2021, uma vez que um plano de duração decenal pode ser gestado por até

três governos diferentes, a depender de quem estava ocupando o cargo de prefeito, o que teve impacto no processo de monitoramento e avaliação do plano.

Percebeu-se que, no primeiro ano de mandato do ex-prefeito José Carlos (2017-2020, PP) e do atual Tarcísio (2021-2024, Solidariedade), ocorreram vários movimentos em relação ao monitoramento e à avaliação do PME, como portarias e decretos referentes às instâncias responsáveis pelo monitoramento e pela avaliação do plano nos anos de 2017 e 2021. Diante do exposto, cabe destacar alguns dos indicativos que afetaram o monitoramento e a avaliação do PME. No documento de avaliação, é expresso que:

A ausência de registros de monitoramento dos anos anteriores, a ausência de parceria com as outras instâncias educacionais, a grande demanda de trabalho dos membros da Secretaria Municipal de Educação e a dificuldade no levantamento dos dados municipais foram os principais empecilhos que dificultaram as etapas de monitoramento e avaliação do “Plano Municipal de Educação – PME” – 2015-2025, o que dificulta saber o que foi alcançado o que não foi, o replanejamento e/ou execução de ações para que os resultados sejam mais efetivos. (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DO PME, SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2021, p. 74)

Assim, o monitoramento do PME em São Gonçalo dos Campos necessita de empenho das instâncias responsáveis em âmbito local, do CME, FME. As ações em parcerias com os outros entes federados são importantes, mas o município precisa fazer a sua parte e essas instâncias precisam assumir a sua responsabilidade com o processo.

É justificado, nas considerações finais dos dois documentos de acompanhamento do PME, que para o cumprimento de todas as metas, são necessários recursos financeiros do governo estadual e federal, sendo elencado que a maioria das metas não efetivadas foram justamente as que precisam de recursos desses entes federados. O documento de avaliação indica em referência a execução do processo de monitoramento e avaliação no município que

Visando o cumprimento das metas e estratégias previstas no Plano Municipal de Educação (PME), a Coordenação do Plano, juntamente com a Equipe Técnica de Monitoramento deverão alinhar seus trabalhos, monitorando e relatando os possíveis problemas que levaram o descumprimento das metas e estratégias do Plano com vigência até 2025. (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO, 2021, p. 44)

Desse modo, verificou-se um certo empenho em tentar avaliar e monitorar o PME, principalmente pela participação de pessoas envolvidas nesse processo no curso da SEC-BA por meio do AVA, em que se perceberam também as dificuldades enfrentadas com a falta de documentos.

Entretanto, cabe refletir sobre o que levou a retomada do planejamento em São Gonçalo dos Campos em 2021, pois não tínhamos a SASE coordenando ações em torno do

monitoramento e avaliação dos planos subnacionais, por isto induz-se que a participação da coordenação do PME no curso da SEC-BA e as mudanças na gestão municipal podem ter favorecido o retorno do trabalho com o monitoramento e avaliação do PME.

Portanto, na próxima seção, será discutido como a educação do campo faz-se presente nesses mecanismos de monitoramento e avaliação do PME em São Gonçalo dos Campos diante do monitoramento das estratégias relacionadas à educação do campo e da meta 8.

6.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PME

Esta seção tem o intuito de analisar como a educação do campo foi sendo empregada ao longo do processo de implementação e execução do PME, por meio da meta 8 e suas estratégias indicadas no plano. Por isso, serão discutidos os indicativos para a educação do campo no monitoramento e na avaliação do plano, assim como em outros documentos advindos desse processo.

Para compreender o percurso da educação do campo nos documentos de monitoramento e avaliação, é preciso saber quais os indicadores que são utilizados para mensurar a meta 8 e as estratégias que versam sobre a educação do campo que foram monitoradas e avaliadas. Em relação às estratégias relacionadas à Educação do campo, somente quatro são apresentadas no relatório de monitoramento e uma estratégia no documento de avaliação.

O PME possui 48 indicadores, os quais foram utilizados nas estratégias monitoradas em relação à educação do campo, e as da meta 8, são exibidas no quadro 11. Vale pontuar que os indicadores têm a função de permitir transparência e controle social do plano, devendo ter objetivos claros e possíveis de serem mensuráveis, pois serão utilizados ao longo de 10 anos, podendo ser revisados (BRASIL, 2014)

Quadro 12 - Indicadores da meta 8 e os utilizados nas estratégias monitoradas em relação a educação do campo

Meta e estratégias do PME	Indicadores
Meta 8	8 A- Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade; 8 B- Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade residente na área rural; 8 C- Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita);

	8 D- Razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos.
Estratégia 3.1	3 A- Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica; 3 B-Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou já concluiu a educação básica completos.
Estratégia 4.1	4 A- Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola.
Estratégia 6.4	6 A- Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral.
Estratégia 10.3	10 A- Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional.

Fonte: Elaborado pela autora com dados do relatório de monitoramento do PME de 2021, 2022.

Destaca-se que o indicador 8 B é único do PME que está relacionado à educação do campo. Quanto aos indicadores utilizados, foi pontuado pela Equipe Técnica de Monitoramento e Avaliação que:

Percebeu-se ainda que o trabalho de atribuir os indicadores a cada meta, tornou-se uma atividade complexa e que em alguns casos prejudicou ou impossibilitou a aferição dos resultados de algumas delas, devido a falta de dados oficiais atualizados. Nesse contexto, os indicadores que são produzidos por meio de cruzamento de dados populacionais com os dados educacionais e, na falta de um deles, o resultado fica comprometido (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO, 2021, p. 46)

No monitoramento da meta 8, a única que trata da educação do campo, é utilizado o indicador 8 A - Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade. Conforme a figura 6, a meta ainda não foi alcançada e apresenta dificuldades no seu cumprimento em relação a esse indicador.

Figura 7 - Indicador 8 A no Relatório de Monitoramento do PME

DESCRIÇÃO DA META	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e famílias menos favorecidas economicamente, assim como igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.										
Indicador 8 A Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo e famílias	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
	100%	100%	100%	100%	100%	100%				100%	Previsão da Meta
				63%	65%	Crescente					Meta Alcançada
				Censo escolar	Censo escolar	Sec. do Município					Fonte responsável pela coleta dos dados

Fonte: Relatório de Monitoramento do PME, 2021.

Pontua-se que os quatro indicadores da meta 8 são apontados no documento de avaliação, indicando que se encontram em crescimento²⁴, ou seja, aumento constante no município. Contudo, é admitido, nas notas explicativas referentes, a meta que “Reduzir de fato a desigualdade requer que a educação oferecida à população adquira os mesmos (e melhores) padrões de qualidade.” (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO, 2021, p. 33)

Conforme visto, no Quadro 11 a estratégia 3.1, que trata do transporte escolar para o ensino médio e a EJA, é monitorada utilizando o indicador 3 A. Com esse indicador, é apontado que a estratégia se encontra com 30% iniciada em 2021 e 70% não concluída em 2021, ressaltando-se que não houve previsão orçamentária para a realização da estratégia condizente com o indicador 3 A, apresentado como argumento no documento que “O ensino médio não se aplica a rede Municipal de Ensino, apenas a modalidade da EJA” (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME, SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, p.21, 2021). Assim, percebe-se uma isenção por parte do município nessa etapa da educação básica, transferindo a responsabilidade para a rede estadual de ensino, desmerecendo a importância da articulação entre os entes federados, principalmente entre os estados e municípios.

Além disso, a estratégia 3.1 também é monitorada com o indicador 3 B-Percentual da população de 15 a 17 anos, que frequenta o ensino médio ou já concluiu a educação básica completos. Segundo o relatório, na estratégia 3.1, só 50% foram iniciadas em 2021 e os outros

²⁴ No documento de avaliação e no relatório de monitoramento é explicado que para o ano de 2021 não se utilizou dados expressos de forma numérico no ano em curso, 2021, para o monitoramento das metas. Foi utilizado os conceitos a seguir: crescente (aumento constante), decrescente (decréscimo constante), estável (mesmo valor constante) ou oscilante (aumenta e diminui no período), para informar o comportamento de cada indicador diante das metas.

50% não foram concluídos em 2021. No caso desse indicador, demonstra-se que houve previsão orçamentária para a realização da estratégia na Lei Orçamentária Anual (LOA) e no Plano Plurianual (PPA), entretanto, não é possível saber se esse orçamento foi empregado em ações voltadas para o cumprimento da estratégia.

No que diz respeito aos motivos para a estratégia 3.1 não ter sido realizada, sinaliza-se no relatório de monitoramento que é preciso “Desenvolver ações para viabilizar o acesso e permanência desses jovens no município” (Relatório de Monitoramento do PME, 2021, p. 23) Assim não é expresso um motivo claro sobre o porquê da não ampliação do transporte escolar para o Ensino Médio, lembrando que atualmente não existem escolas localizadas no campo que o ofereça, sendo que a única forma de garantir o acesso ao ensino médio para os adolescentes e jovens residentes em área rural é por meio do uso do transporte escolar.

Para o monitoramento da estratégia 4.1, é empregado o indicador 4 A- Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola. Nessa estratégia, somente 68% foi iniciada em 2021 e 32% não foi concluída em 2021, mesmo havendo previsão orçamentária prevista no PPA, LDO e LOA. No entanto, é exposto que “O município recebeu sala de recursos e está em processo de implantação para ser utilizada em 2022” (Relatório de Monitoramento do PME, 2021, p. 25), o que não possibilita identificar se essas salas de recursos foram implantadas nas escolas do campo, como também não é possível saber se tem sido ofertada a formação para as professoras que atuam nas escolas do campo sobre o atendimento educacional especializado.

A estratégia 6.4 aparece no relatório como que se encontra em 100% de atraso, utilizando-se do indicador 6 A - Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral. No entanto, é justificado o atraso no relatório devido ao município não possuir educação integral, expondo que é ofertado apenas nas creches e que elas não funcionaram no período 2020-2021 devido à pandemia. A sua previsão orçamentária é advinda da Manutenção do Departamento de Educação e Manutenção do FUNDEB no Ensino Fundamental.

Esse atraso ocorre também na estratégia 10.3, que é monitorada por meio do indicador 10 A - Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, que está com 90% atrasada e não é apresentada previsão orçamentária, nem mais informações. Essa estratégia é aquela que trata da integração da EJA e educação profissional com cursos que considerem as especificidades das populações do campo; se está em atraso, significa que não foi alcançada.

As outras estratégias que versam sobre a educação do campo não aparecem neste relatório como que estiverem sendo monitoradas, são as estratégias: 1.9, 3.5, 7.5, 7.10, 11.6, 12.7,

12.8, 12.9, 14.3, 15.2. No relatório, é colocado que foi descrito e monitorada somente as estratégias do ano em curso, que as “estratégias que já foram executadas e finalizadas em anos anteriores não devem ser incluídas. Isso vale para todas as estratégias.” (RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DO PME, 2021, p. 15). Dessa forma, por conta da não divulgação e disponibilização de relatórios dos anos anteriores não é possível saber se estas estratégias já foram alcançadas ou monitoradas, o que dificulta a análise sobre a educação do campo no município.

A educação do campo aparece no documento de avaliação do PME na estratégia 3.5, sendo apresentada em um quadro que trata sobre as peças orçamentárias para o cumprimento das estratégias, não havendo indicação de valores para a execução da estratégia 3.5. Nesse quadro é exposto que “Os valores requeridos para a realização da meta e estratégias não serão detalhados visto que a falta de descrição nos documentos anteriores impossibilitou a análise.” (DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO, 2021, p. 15)

Desse modo, mais uma estratégia referente ao ensino médio é negligenciada, devido ao entendimento de que cabe somente à rede estadual de ensino a sua responsabilidade, sem ter a real noção de saber como essa etapa está sendo estruturada atualmente no município, principalmente após a reforma do ensino médio de 2017.

Não foi possível ter informações sobre a execução das outras estratégias relacionadas à educação do campo no documento de avaliação, pois não foram divulgados os relatórios de monitoramento do PME do período de 2015 a 2019, assim como os documentos de avaliação. Desse modo, a educação do campo não é expressa com um sentido claro de que está sendo monitorada mediante suas estratégias, percebendo-se, então, que esse processo no município tem sido realizado tardiamente. Houve a intenção em 2017, mas não foram divulgadas informações sobre os documentos e há um retorno em 2021.

Em relação à participação de movimentos sociais ou representantes da sociedade civil ligadas à educação do campo nesse processo, vale ressaltar que na comissão de monitoramento e avaliação do plano de 2017, é indicada a representação do Sindicato de Trabalhadores Rurais do município. Entretanto, a partir das análises realizadas, não é possível afirmar que este tenha participado do processo de monitoramento e avaliação do PME, assim como contribuído com ações voltadas para a educação do campo no município.

Logo, a partir da questão presente no título deste capítulo, qual o real sentido do monitoramento e da avaliação em São Gonçalo dos Campos para a Educação do Campo? Pontua-se que, para a educação do campo no município, a partir da análise, a meta 8 tem sido monitorada e está em crescimento a partir dos seus indicadores, e que as estratégias não têm

tido êxito. Assim, nas poucas estratégias monitoradas e avaliadas, percebeu-se que não foram alcançadas e estão atrasadas.

Portanto, a educação do campo continua na intencionalidade, não havendo vinculação dos seus indicativos com o diagnóstico do plano, pois a realidade do município e a falta de originalidade nas suas estratégias impactaram na implementação e execução do plano, não sendo possível afirmar que educação do campo tem sido implementada ou executada diante da análise do processo de monitoramento e avaliação do PME.

Dessa forma, tem-se uma contradição, pois a educação do campo consta no PME de São Gonçalo dos Campos, porém não se configura conforme a realidade local nem alcança as escolas do campo. Consequentemente, pode-se inferir que ter o termo no plano não significa que esteja garantida, como confirmou a análise do processo de monitoramento e avaliação do PME, com pouquíssimas estratégias sendo monitoradas e avaliadas e as que são, sinalizando o atraso na sua execução.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou realizar um estudo sobre a educação do campo, tentando compreender como ela se encontra presente no contexto dos planos decenais de educação, focalizando a investigação no PME. Nessa perspectiva, a questão de pesquisa examinou os indicativos para a educação do campo no município de São Gonçalo dos Campos-BA, analisando o diagnóstico do plano, as metas, as estratégias e o processo de monitoramento e avaliação.

Para tanto, foi proposto, como objetivo geral desta pesquisa, analisar a educação do campo no município de São Gonçalo dos Campos-BA através do Plano Municipal de Educação (2015-2025). Foram elencados três objetivos específicos sobre a educação do campo para subsidiá-lo: (1) identificar as metas e estratégias propostas no Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos; (2) caracterizar a proposta no PME; e por fim, (3) identificar e analisar a educação nos mecanismos de monitoramento e avaliação do plano municipal de educação no período de 2015 a 2021.

Para responder à problemática desta pesquisa, recorreu-se à pesquisa e análise documental, com abordagem metodológica qualitativa e um perfil voltado para o materialismo histórico-dialético, sendo a categoria contradição utilizada para compreender os movimentos da educação do campo no PME de São Gonçalo dos Campos.

Com a finalidade de conhecer o contexto da educação do campo, discutiu-se, no capítulo 3, o seu processo de instituição nas políticas educacionais e suas contradições ao longo dos anos. Contextualizou-se a educação do campo, com sinalizações para o seu processo de surgimento em contraposição à educação rural, a sua construção com os movimentos sociais do campo, o seu processo de requerimento e proposição de políticas específicas, a sua inserção na arena de disputas do Estado com Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo/2002, o Decreto nº 7.352/2010, dentre outras, demarcando as contradições, as rupturas e os avanços para a educação do campo ao longo do seu processo histórico.

Já no capítulo 4, situou-se a importância do planejamento educacional nos planos decenais de educação, apresentando a trajetória do PNE (2014-2024) e o seu processo de implementação com o passar dos anos, sinalizando que já foram divulgados 4 relatórios de monitoramento do PNE. Assim, cabe apontar que o PNE (2014-2024), que deveria ser considerado como o norteador das políticas educacionais para o seu período de vigência, tem sido secundarizado, seja por causa das alterações ministeriais que interferem nas secretarias do MEC, como no caso da extinção da SASE em 2019, seja devido à formulação de políticas que

vão na contramão das metas e estratégias propostas no PNE, dificultando que o plano seja de Estado.

Discutiu-se, nesse capítulo, como a educação do campo passou a integrar a agenda do PNE (2014-2024), das Conaes de 2010 e 2014 à sua real garantia nas metas e estratégias desse plano, situando como os movimentos sociais ou representações da educação do campo participaram desse processo e continuam a reivindicar a atuação das políticas de educação do campo no plano. Assim, ela até está presente no PNE (2014-2024), mas como uma coadjuvante no debate, com estratégias que de certa forma indicam para as principais problemáticas da educação do campo, mas que podem não se concretizar devido à própria secundarização que vem ocorrendo com o PNE (2014-2024).

Nesse capítulo citado anteriormente, abordou-se ainda sobre o PME e a sua necessidade no âmbito local para ser um guia das políticas educacionais, apontando que este deve estar em consonância com o PNE e PEE e não deve se configurar como uma cópia dos outros planos. O PME deve, portanto, atender às demandas locais de acordo com o diagnóstico da realidade educacional do município.

Destacou-se ainda, nesse capítulo, o papel do monitoramento e da avaliação nos planos decenais, apontando para uma avaliação somativa no desenvolvimento do PME, com indicadores que possam ser mensuráveis ao longo da implementação do plano. É pontuado que o monitoramento e a avaliação possibilitam saber sobre a execução das metas e estratégias do plano, elencando quais revisões são necessárias para que sejam alcançadas.

O capítulo 5 expõe os dados referentes à educação do campo no PME de São Gonçalo dos Campos-BA, elencando que diante da análise do PME sobre a educação do campo, é perceptível a ausência de uma política no município, sendo o PME a primeira política no âmbito municipal a tratar da educação do campo no seu texto. Isso pode ter ocorrido devido ao PNE (2014-2024) apresentar o termo educação do campo no lugar de educação rural.

Ratifica-se que foi identificada a meta 8 como relacionada à educação do campo, bem como identificadas 14 estratégias do PME. Entretanto, elas não se configuram com originalidade nem apresentam elementos que tratem, por exemplo, sobre o fechamento de escolas, classes multisseriadas ou focalizadas para o ensino fundamental.

O capítulo 6 discutiu como a educação do campo está sendo implementada e, para isso, foram analisados os mecanismos de monitoramento e avaliação do plano municipal de educação no período de 2015 a 2021 com o intuito de saber se mesmo sem estratégias condizentes com a realidade do município, elas estavam sendo efetivadas.

Cabe ressaltar que houve tentativas para o processo de monitoramento e avaliação ser realizado em 2017, porém faltaram registros sobre o ocorrido no que condiz a relatórios e documentos de avaliação do plano, já que ocorreram alterações no PME por meio da Lei nº 907/2017. A influência da SASE mediante a rede de assistência técnica para o monitoramento e a avaliação dos planos de educação atuando no município no período de 2016 a 2017 contribuiu para que isso ocorresse, todavia, por conta da sua extinção em 2019, foi constatado um certo estaque no processo.

No tocante ao processo de monitoramento e avaliação do PME, este foi retomado em 2021 por conta da assistência prestada pela SEC-BA por meio de formações para os coordenadores das equipes técnicas de monitoramento e avaliação pelo AVA da SEC-BA. Nesse ano, foi construído o relatório de monitoramento e documento de avaliação do ciclo 2020-2021, que apresenta poucas estratégias relacionadas à educação do campo. Com relação à Meta 8, a única relacionada à educação do campo e voltada para elevação da taxa de escolaridade dos jovens camponeses de 18 a 29 anos, e que ainda não foi alcançada no município, é sinalizado para o seu crescimento.

Diante da análise do PME e do seu processo de monitoramento e avaliação, percebeu-se que a educação do campo continua na intencionalidade no município, mas não há como apontar ações concretas para a sua materialização. Por exemplo, a estratégia 7.10, que não é monitorada, mas propõe a elaboração de currículos e propostas direcionadas à educação do campo, poderia ter informações sobre a mudança de currículos nas escolas na secretaria municipal de educação, que não foi encontrado. Assim como na estratégia 6.4 sobre a educação em tempo integral, que diante do seu monitoramento, é justificado o seu atraso devido ao município não ofertar a educação em tempo integral na rede municipal de educação para além das creches.

Tomando como base a categoria da contradição escolhida para nortear a análise desta pesquisa diante das informações obtidas sobre o processo de construção da educação do campo em São Gonçalo dos campos-BA no PME, é visível o quanto é contraditório, pois o plano aponta para a necessidade de reconhecimento da identidade rural do município, porém propõe ações por meio de suas estratégias que não são inéditas. Ou seja, elas são construídas pelo município para as suas demandas, analisando os mecanismos de monitoramento e avaliação, não sendo possível concluir que elas se materializam na realidade, que alcançam de fato as populações do campo no município.

Partindo do pressuposto que a educação do campo já se encontra na arena do Estado por meio de legislações e decretos, na esfera local ainda há entraves, pois é perceptível que o que

foi incorporado no âmbito do estado até chega ao município, mas não encontra na gestão municipal favorecimento para a sua implementação, seja por meio do PME seja de outras políticas que não foram instituídas.

A educação do campo é forjada no meio dos movimentos sociais do campo, e a ausência de participação dos seus representantes da sociedade civil ligadas ao campo presentes no município também é algo que precisa ser refletido, e mesmo que haja a indicação de representação, por exemplo, na comissão de monitoramento e avaliação do PME, não é possível delinear se estes participam ou reivindicam a atuação da educação do campo no município. Isso dificulta a construção das políticas de educação do campo no município, lembrando que a educação pautada pelos movimentos sociais propõe a construção de uma contra hegemonia.

Desse modo, não há de fato normativas, atos legais ou outros indicativos sobre uma política de educação do campo no município, assim como não é possível afirmar mediante a análise do PME e do seu processo de monitoramento que a educação do campo tem de fato alcançado as escolas do município. Com isso, a pesquisa apontou que a presença de indicativos relacionados à educação do campo no PME de São Gonçalo dos campos não direcionou para criação de políticas no município, assim como a meta e as estratégias não tiveram uma real execução ao longo do período analisado, de 2015 a 2021.

Compreendendo o PME como um epicentro das políticas educacionais locais, no âmbito do município, a presença da educação do campo no seu texto pode até ser um avanço, mas se as proposições presentes em suas metas e estratégias não são passíveis de monitoramento e avaliação, continua-se na intencionalidade, mas não na materialização do plano. Assim como pontuou Silva (2020) sobre as estratégias relacionadas à educação do campo presentes no PNE (2014-2024) ao indicarem uma intencionalidade que poderiam não se efetivar. As do PME de São Gonçalo dos Campos também estão nesta seara da intenção, sem se efetivarem e não são condizentes com o próprio diagnóstico do plano.

Como bem alertou Santos (2018), a educação do campo nos PMEs poderia ter somente um caráter documental, o que ficou nítido na análise do plano e do seu processo de monitoramento e avaliação. Pois a meta e as estratégias não se estruturam de forma que corresponde à realidade do município, além de não indicarem que sejam autorais, criadas para atender às demandas locais ou que conseguem chegar para os sujeitos que as ações são destinadas.

Destaca-se que uma das limitações encontradas no desenvolvimento da pesquisa foi a falta de documentos relacionados ao monitoramento e à avaliação do PME do período de 2016

a 2019, o que dificultou a análise da meta 8 e das estratégias relacionadas à educação do campo, ou seja, se as indicações do PME sobre a educação do campo estavam sendo materializadas.

Assim, analisar a educação do campo em São Gonçalo do Campos-BA por meio do PME se constituiu em um movimento importante para pensar a educação do campo nos planos decenais de educação. Esse movimento possui relevância educacional e política ao pautar a educação do campo, pois só indicações no PNE (2014-2024) sobre a temática não significa que esteja garantida nos planos municipais de educação e que alcancem de fato as escolas e os povos do campo.

Como demonstrou a análise aqui construída, a educação do campo pode até estar presente no plano, mas é preciso saber se em metas e estratégias autorais, se na construção do plano e no processo de monitoramento e avaliação, houve participação da sociedade civil ligadas aos povos do campo, assim como identificar se essas metas e estratégias refletem de fato elementos que possam ser alcançados no período de vigência do plano com relação à educação do campo de acordo com a realidade do município.

Logo, esta pesquisa deixa em aberto que futuras pesquisas tematizem sobre a ausência de determinados temas característicos da educação do campo nos planos decenais de educação, como a falta de indicações para as classes multisseriadas. Com isso, há o impacto nas escolas do campo, visto que o período de vigência dos planos já alcançou mais da metade do período estipulado, além da relação na materialização e implementação desses planos, e sobre a participação de sujeitos ligados à educação do campo no processo de monitoramento e avaliação. Assim, como investigar para a falta de normativas ligadas à Educação do Campo no âmbito dos municípios e a políticas educacionais locais que tratem sobre o tema para além dos planos decenais de educação.

Como discutido ao longo desta pesquisa, a educação do campo passou por um processo de requerimento de políticas específicas, que conseguiram demarcar o seu espaço nas políticas educacionais no âmbito federal e até em alguns estados, entretanto, ainda faltam ações para sua garantia no âmbito local.

Adverte-se essa garantia não pode ser somente em caráter documental, a educação do campo necessita encontrar e alcançar os sujeitos do campo. Para isso, é preciso que tenham indicações nos planos decenais de educação, mas que seus programas, projetos e políticas sejam revigorados com financiamento, participação social, formação para professores e ações para inibir os fechamentos de escolas no campo.

Desse modo, nos próximos anos, será necessário refletir sobre o que foi alcançado nos planos decenais de educação sobre a educação do campo para que, já nos próximos PNE, PEEs,

PMEs, esteja prevista de forma a garantir a sua materialidade com os seus princípios, objetivando a atingir o seu público-alvo.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 22, 2017.
- ARANDA, M. A. de M.; RODRIGUES, E. S. de S.; MILITÃO, S. C. N. Monitoramento e avaliação dos planos decenais de educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 36, 2020.
- ASSIS, T. C. de; GOHN, M. da G. Educação e participação: uma investigação das perspectivas teóricas brasileiras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 216–240, 2020. DOI: 10.21573/vol36n12020.100922. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/100922>. Acesso em: 7 jun. 2022.
- AVRITZER, L. O pêndulo da democracia no Brasil: uma análise da crise 2013–2018. **Novos Estud.**, Cebrap. São Paulo. v. 37, n. 2. maio/ago. 2018.
- AZEVEDO, J. M. L.; OLIVEIRA, J. F. Gestão, monitoramento e avaliação dos planos de educação: retrocessos e desafios. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 14, n. 30, p. 622-638, 2020.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Secretaria do Planejamento. **Indicadores Municipais**. Salvador: SEI, 2019. Disponível em: http://www.sei.ba.gov.br/site/resumos/indicadores/indicadores_2929305.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.
- BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. Secretaria do Planejamento. **Indicadores do Território de Identidade Portal do Sertão**. Salvador: SEI, 2021. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/portaldosertao.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.
- BARREIRO, I. M. de F. Formação para o ensino agrícola nos centros de treinamento de professores e de auxiliares rurais (1952-1963). **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 647-668, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WcM6Nt6h8m7LhNXb9vnFnDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BARREIRO, I. M. de F. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963) [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 149. ISBN 978-85-7983-130-0. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300-00.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- BORDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (Eds.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, G.; QUEIROZ, A.; GOMES, L. **Plano Nacional de Educação: o Planejamento Educacional no Brasil**. Brasília, DF: FNE/MEC, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 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: 10 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE; CEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Presidência da República, 2014c.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de educação**. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Os Planos Municipais de Educação: caderno de orientações**. Brasília, DF: MEC, 2014b.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 17 out. 2022.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H. R. Santos. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. (Orgs.). **Educação Rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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. Elementos para construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 2, n. 2, 14 dez. 2004.

CALISTO, S. de F. R. **Políticas de formação continuada de professores do campo no município de araucária**: elementos orientadores. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

CAPES. **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília, DF: CAPES, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 2 abr. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORRÊA, J. C. de S. S. **Avaliação e monitoramento dos Planos Municipais de Educação na região do Cone Sul/MS (2015-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CURY, C. R. J. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de pesquisa**, [s. l.], v. 41, p. 790-811, 2011.

D'AGOSTINI, A. **A Educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

D'AGOSTINI, A.; VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. **Reflexão e Ação**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 299-322, 2014.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 449-461, 2016.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília, DF: Inep, 2016. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754/3484>. Acesso em: 24 set. 2022.

DOURADO, L. F. PNE 2014/2014: avaliações e perspectivas de um plano de Estado. *In*: DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2017

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas Políticas de Regulação e Avaliação da Educação Superior. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, L. F.; ARAÚJO, W. Do FNE para o FNPE: a CONAPE como movimento de resistência em defesa da educação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 207–226, 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.861. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/861>. Acesso em: 1 jul. 2022.

FARIAS, J. A. da F. C. **Ações participativas na elaboração e no monitoramento do PME de São Caetano do Sul - SP**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e

Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

FAUSTINO, V. A. S. **Avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil em planos municipais de capitais brasileiras**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

FIGUEREDO, E. C. M. **Conselho Municipal de Educação: um estudo sobre a participação dos conselheiros na gestão do Plano Municipal de Educação no município de Paço do Lumiar/MA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 439-444.

FONEC. **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Pronera**. Brasília, DF: FONEC, 2018. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTA-MANIFESTO-20-ANOS-DA-EDUCACAO-DO-CAMPO-E-DO-PRONERA-2018.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FONEC. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL – BSB, 1., 2012, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: FONEC, 2012. Disponível em: https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/NotasAnaliseMomentoAtualEdoC_FINAL_FINAL-2012.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

FONTES, V. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista outubro**, [s. l.], n. 31, 2018.

GONCALVES, M. V. S. **Articulação Interterritorial: contribuições para a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de Campo Formoso-BAHIA'**. Dissertação (Mestrado Profissional em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, 2021.

GOUVEIA, A. B.. A Conferência Nacional de Educação 2010: Participação e deliberação em novas arenas de disputa. **Educere et Educare – Revista de Educação**, v. 5, n. 10, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, [s. l.], ano 21, n. 55, nov. 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em 04 jun. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-goncalo-dos-campos/panorama>. Acesso em 04 ago. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: Resultados e Metas 2015**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 03 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: Resultados e Metas 2017**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 03 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: Resultados e Metas 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 03 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: Resultados e Metas 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em 03 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Catálogo de escolas**. 2022. Disponível em: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FCenso%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%2F_portal%2FCat%C3%A1logo%20de%20Escolas&Page=Lista%20das%20Escolas&P1=dashboard&Action=Navigate&ViewState=bcvqvuk35ahhr3o4i6hb334km&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3Asf156n9k0qs70741. Acesso em: 13 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. Brasília, DF: INEP, 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018**. Brasília, DF: INEP, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020**. Brasília, DF: INEP, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022**. Brasília, DF: INEP, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2015. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 20 set. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso 20 set. 2022

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso 20 set. 2022

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso 20 set. 2022

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2019. Brasília: MEC, 2019 . Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso 20 set. 2022

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso 20 set. 2022

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2021. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso 20 set. 2022

JANNUZZI, P. de M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 56, n. 2, p.37-160, abr./jum. 2005. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222>. Acesso em: 11 out. 2022.

JANNUZZI, P. de M. Avaliação de Programas Sociais no Brasil: repensando práticas e metodologias das pesquisas avaliativas. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S. l.], n. 36, 2022. Disponível em: [//www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/228](http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/228). Acesso em: 19 out. 2022.

JESUS, S. M. S. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 31, n. 55, p. 167-186, 2015.

LIMA, L. A. R. **O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana. 2015.

LIMA, M. C. **Gestão educacional em São Gonçalo dos Campos-Bahia**: refletindo as relações políticas e os processos participativos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

LOUREIRO, W. N. **Os planos de educação**: estadual e municipal. Goiânia: Mimeo, 2014. p. 17.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. *In*: LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social 1**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022

MATTOS, M B. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2020

MENDONÇA, S. R. de. O Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 27-43, jan./jul. 2014.

MENEZES, J. S. da S.; SOUZA, D. B. de. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 29, p. 614-639, 2018.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. dos. Fonec: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e29623, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.29623. Disponível em:
<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29623>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, [s. l.], v. 6, n. 2, 2015.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, [s. l.], v. 24, n. 85, 2011.

MORAES, M. E. C. **O plano municipal de educação de Benevides-PA**: processo de monitoramento e avaliação. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: Reunião anual da associação nacional de pós-Graduação e pesquisa em educação, 31, 2008. Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2008.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas Curriculares no Contexto do Golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, J. F. de *et al.* **Planos Estaduais, Distrital e Municipais de Educação: monitoramento e avaliação**. Camaragibe: CCS Gráfica e Editora, 2016. (Caderno Temático 04).

OLIVEIRA, C. M. **As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a Educação do e no Campo no Estado do Paraná, a partir de 1990**. 2013. 328 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2013.

OLIVEIRA, M. E. N.; NASCIMENTO, T. O. S.; MILITÃO, S. C. N. O processo de elaboração dos planos municipais de educação: saberes, diretrizes, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 491, 2019.

OLIVEIRA, M. dos S.; FERNANDES, M. D. E.; SCAFF, E. A. da S. Município, Poder Local e Planos Municipais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 207-225, 2021.

PALUDO, C.; SANTOS, S. V. dos. Educação do Campo em perspectiva: descompasso entre a política pública e a afirmação da concepção pelos sujeitos que a fazem. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 34, p. 23-37, maio/ago. 2018.

PEIXOTO, R. M. **A participação dos movimentos sociais do campo na construção do Plano Municipal de Educação de Abaetetuba (PA)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2017.

PEREIRA, J. M.; GROSSI JÚNIOR, G. A rede de assistência Técnica para elaboração ou adequação dos planos municipais de educação. *In*: **Congresso consad de gestão pública**. 2016.

PIEROBON, J. R. D. **Educação do campo no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: tramitação do projeto de lei nº 8035/2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2014.

PIRES, D. de O. O histórico da relação público-privado e a formação do Estado Nacional: implicações para a constituição da esfera pública. *In*. PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Livro-2015.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

RAMOS, J. R. da S. **Políticas públicas e educação do campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus - PE**.

2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 28, p. 459-490, 2012.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

ROCHA, N. C. **Elaboração do Plano Municipal de Educação (2015-2025) no município de Pau dos Ferros-RN**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, B. de S. P. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise do monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel (2016-2019)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020a.

SANTOS, C. A. dos. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista da ANPEGE**, v. 16, n. 29, p. 393-425, 2020b.

SANTOS, M. Educação do Campo: alguns indicadores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e10791, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10791. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10791>. Acesso em: 19 set. 2022.

SANTOS, M. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018.

SANTOS, M. **Educação do campo uma política em construção: desafios para Sergipe e para o Brasil**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCAFF, E. A. da S.; OLIVEIRA, M. dos S. de; ARANDA, F. P. N. Planejamento educacional e poder local na elaboração dos planos municipais de educação. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 133- 147, abr. 2018.

SCAFF, E. A. da S. Plano Estadual de Educação do Paraná: desmonte da coordenação federativa e fragilidade da interface socioestatal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, e256316, 2023.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Lei nº 834/2015, de 19 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação. 2015.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Lei nº 907/2017 e Anexos, de 18 de dezembro de 2017**. Plano Municipal de Educação Revisado. 2017.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – CME (2016- 2021)**. 2017.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Agenda de Trabalho da Comissão Coordenadora de Monitoramento e Avaliação de São Gonçalo dos Campos**. 2017.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Termo de Adesão da Assistência Técnica para monitoramento e Avaliação dos Planos de Educação – Undime - BA/Proam-SEC/SASE/MEC**. 2016.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Regimento Interno da Audiência Pública Plano Municipal de Educação do Município de São Gonçalo dos Campos – BA**. 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Ata da Audiência Pública de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação**. 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Portaria nº. 133/2017**. Dispõe sobre a nomeação dos membros componentes do Conselho Municipal de Educação – CME e dá outras Providências.2017.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Regimento Interno do Fórum Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos**. 2017.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Decreto nº 100/2021**. Dispõe sobre a nomeação da Equipe Técnica para Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação, Lei nº 834 de 19 de junho de 2015, alterado pela Lei nº 907 de 18 de dezembro de 2017, do município de São Gonçalo dos Campos, e dá outras providências. 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos-BAHIA**. 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Decreto nº 123**. Nomeia novos membros para o Fórum Municipal de Educação (FME) de São Gonçalo dos Campos – Ba, e dá outras providências. 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Portaria nº 011/2017**. Institui o Fórum Municipal Permanente de Educação – FMPE e nomeia seus membros. 2017.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Plano de Trabalho para o Monitoramento e Avaliação do PME do Município de São Gonçalo dos Campos**. 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Decreto nº. 068/2017**. Dispõe sobre a Comissão Responsável pelo Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação LEI Nº 834 de junho de 2015 do município de São Gonçalo dos Campos e dá outras providências. 2017.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Regimento Interno da Conferência Municipal de Educação São Gonçalo dos Campos-BA Preparatória para CONAE 2022**. 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos -Bahia**. 2021.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS. **Relatório sobre as escolas do Município de São Gonçalo dos Campos**. 2022.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SILVA, F. D. S. O “território” da educação do campo no “latifúndio” do plano nacional de educação: os desafios para a garantia do direito à educação. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, [s. l.], v. 12, p. 1-22, 2020.

SOARES, S. B. V. Estado e Educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. **Revista Inter Ação**, [s. l.], v. 43, n. 1, p. 240-258, 2018.

SOUZA, D. B. de. As veias abertas do planejamento educacional no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 28, p. 833-842, 2020.

SOUZA, D. B. de; MENEZES, J. S. da S. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, 2017.

SOUZA, L. G. de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. *In*: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, p. 41-51, 2015.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação: . **Cadernos do GPOSSHE On-line**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 84–90, 2019. DOI: 10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 23 abr. 2023.

TITTON, M. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VERGER, P. F. **Orixás**. Deuses iorubas na África e no Novo Mundo. Salvador: Corrupio, 1997.

VIEIRA, S. L. Planos e políticas educacionais : das concepções às práticas *In*: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (Eds.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.