



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

ALLANA GOMES DA CONCEIÇÃO

**O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ESTEVÃO-BA: LIMITES
E POSSIBILIDADES NA LUTA PARA A GARANTIA DO DIREITO
À EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Feira de Santana
2026

ALLANA GOMES DA CONCEIÇÃO

**O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ESTEVÃO-BA: LIMITES
E POSSIBILIDADES NA LUTA PARA A GARANTIA DO DIREITO À
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

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

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

Feira de Santana

2026

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

C743

Conceição, Allana Gomes da

O Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA: limites e possibilidades na luta para a garantia do direito à Educação do Campo / Allana Gomes da Conceição. – 2026.

151 f.: il.

Orientador: Fábio Dantas de Souza Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2026.

1. Políticas educacionais. 2. Educação do Campo. 3. Gestão escolar.
4. Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA (2015 a 2025). I. Silva, Fábio Dantas de Souza, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana.
III. Título.

CDU 37.014.5(1-22)



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

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

ALLANA GOMES DA CONCEIÇÃO

“O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SANTO ESTEVÃO-BA: LIMITES E POSSIBILIDADES NA LUTA PARA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO”. 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, 07 de abril de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br **FABIO DANTAS DE SOUZA SILVA**
Data: 22/04/2026 09:19:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

Documento assinado digitalmente
gov.br **MARLI CLEMENTINO GONCALVES**
Data: 08/04/2026 15:47:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marli Clementino Gonçalves Primeiro/a Examinador/a – UFPI

Documento assinado digitalmente
gov.br **LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE**
Data: 10/04/2026 14:32:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

RESULTADO: APROVADA

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha existência, por estar presente em todos os momentos da minha vida e por permitir que ultrapassasse todos os obstáculos encontrados ao longo do mestrado. A Ele minha sincera gratidão, “porque dele, por ele e para ele são todas as coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém” (Rm 11,36).

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Dantas de S. Silva, pelo conhecimento, orientação e incentivo durante todo o processo formativo.

Aos meus pais, Maria e João, por me oferecerem amor, amparo e constante incentivo.

Aos meus irmãos, pela rede de apoio e companheirismo ao longo desta jornada.

Aos meus amigos do PPGE, pela amizade, cumplicidade e pelas trocas constantes, tão importantes ao longo do percurso.

Às Professoras Dra. Ludmilla Oliveira Holanda Cavalcante e Dra. Marli Clementino Gonçalves, que prontamente aceitaram o convite para fazerem parte do meu processo formativo.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação do Campo e Políticas Educacionais, que contribuiu significativamente para minha formação.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro que tornou esta pesquisa possível.

Recebam todos minha imensa gratidão!

*“A escola não transforma a realidade, mas
pode ajudar a formar os sujeitos capazes de
fazer a transformação, da sociedade, do
mundo, de si mesmos” Paulo Freire*

RESUMO

Esta dissertação vinculada à linha de pesquisa “Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais para a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação (PME) de Santo Estevão-BA. Como objetivos específicos, buscou-se: Analisar as metas e estratégias sobre a política de Educação do Campo propostas no PME de Santo Estevão; Identificar as políticas para gestão democrática nas escolas do campo no PME de Santo Estevão-BA; Analisar a Educação do Campo nos relatórios de avaliação e monitoramento do PME de Santo Estevão-BA. Na metodologia empregou-se a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa documental, tendo a análise de conteúdo de Bardin (1977) como técnica de análise dos dados. O referencial teórico fundamenta-se em estudos de autores que tratam da Educação do Campo como Arroyo (1983), Caldart (2004), Leite (1999), Munarim (2006, 2016), em autores que discutem as políticas públicas e/ou neoliberalismo como Dardot e Laval (2016), Gentili (1995), Höfling (2001), Saviani (2008), Paro (2006), bem como autores que analisam os planos decenais de educação como Bordignon (2014), Dourado (2010), Silva, Cavalcante e Abreu (2025), entre outros. Os resultados apontam que algumas estratégias do PME estão alinhadas a política de Educação do Campo disposta no Decreto Presidencial nº 7.352/2010, enquanto outras fundamentam em uma racionalidade neoliberal, como as parcerias público-privadas. Constatou-se o apagamento da discussão sobre a gestão democrática no contexto das escolas do campo. Ademais, a análise dos relatórios de monitoramento e os documentos de avaliação evidenciam avanços, limites e contradições entre o que é proposto no documento do PME e as condições concretas de sua efetivação nas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Plano Municipal de Educação; Santo Estevão-BA.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the research line “Educational Policies, Social Movements and Educational Processes” of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the State University of Feira de Santana (UEFS), has the general objective of analyzing educational policies for Rural Education in the Municipal Education Plan (PME) of Santo Estevão-BA. Specific objectives includes: analyzing the goals and strategies for Rural Education policy proposed in the Santo Estevão PME; identifying policies for democratic management in rural schools in the Santo Estevão-BA PME; and analyzing Rural Education in the evaluation and monitoring reports of the Santo Estevão-BA PME. The methodology employed a qualitative approach, specifically documentary research, using Bardin's (1977) content analysis technique for data analysis. The theoretical framework is based on studies by authors who address Rural Education such as Arroyo (1983), Caldart (2004), Leite (1999), Munarim (2006, 2016), and authors who discuss public policies and/or neoliberalism such as Dardot and Laval (2016), Gentili (1995), Höfling (2001), Saviani (2008), Paro (2006), as well as authors who analyze ten-year education plans such as Bordignon (2014), Dourado (2010), Silva, Cavalcante and Abreu (2025), among others. The results indicate that some strategies of the Municipal Education Plan (PME) are aligned with the Rural Education policy set forth in Presidential Decree No. 7,352/2010, while others are based on a neoliberal rationale, such as public-private partnerships. It was found that the discussion on democratic management in the context of rural schools has been erased. Furthermore, the analysis of monitoring reports and evaluation documents reveals advances, limitations, and contradictions between what is proposed in the Municipal Education Plan (PME) document and the concrete conditions for its implementation in rural schools.

Keywords: Rural Education; Municipal Education Plan; Santo Estevão-BA

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Entrada da cidade de Santo Estevão-BA.....	34
Figura 2 - Território de Identidade Portal do Sertão.....	34
Figura 3 - Comunidades rurais do município de Santo Estevão-BA.....	35
Figura 4 - Rio Paraguaçu.....	36
Figura 5- Tabela com o quantitativo de matrículas e escolas no campo em Santo Estevão (2012 a 2014).....	97
Figura 6 - Tabela com número de matrículas na Educação Campo por etapa e modalidade de ensino	100
Figura 7 -Tabela sobre o Fluxo Escolar nas Escolas do Campo	101
Figura 8 - Convites para conferências de educação e audiências públicas do PME	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções acadêmicas selecionadas nas plataformas Capes e BDTD com enfoque para a Educação do Campo no PME	21
Tabela 2- Documentos Analisados	31
Tabela 3 - Análise do Conteúdo de Bardin (1977)	33
Tabela 4 – Matrículas em 2025 (rural e urbana)	38
Tabela 5 - Matrículas na Educação do Campo em 2025.....	38
Tabela 6- Número de escolas públicas do campo no Brasil e na Bahia entre 2020 e 2024	74
Tabela 7 - Planos de Educação no Brasil	78
Tabela 8- Prefeitos do município de Santo Estevão durante a vigência do PME (2015-2025)	88
Tabela 9- Descrição das metas e os números de estratégias do PME de Santo Estevão-BA	89
Tabela 10 - Número de matrículas nas escolas do campo de Santo Estevão (2015 a 2025)	98
Tabela 11 - Escolas do Campo fechadas em Santo Estêvão entre 2013 e 2023.....	99
Tabela 12 – Número de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA nas escolas do campo do município de Santo Estevão-BA entre 2015 e 202	100
Tabela 13 - Estratégias da Educação do Campo no PME de Santo Estevão-BA.....	103
Tabela 14 - Estratégias sobre a gestão democrática no PME de Santo Estevão-BA....	114
Tabela 15 - Indicadores utilizados para monitorar as estratégias que versam sobre a Educação do Campo	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	Área de proteção ambiental
APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade
CBAR	Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Contag	Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
CPCs	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
Inep Teixeira	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
Master	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação

MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
Mobral	Movimento Brasileiro pela Educação
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano Distrital de Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIPMOA	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola
PME	Plano Municipal de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do
PRODAC	Programa Diversificado de Ação Comunitária
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RAT	Rede de Apoio Técnico
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
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SENAR	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural

SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia
SSR	Serviço Social Rural
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo da Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 Análise da Produção do Conhecimento	20
2.2 Abordagem.....	28
2.3 Tipo de Pesquisa.....	30
2.4 Análise de Dados.....	32
2.5 Santo Estêvão: a Joia do Paraguaçu	34
3 EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: UMA TRAJETÓRIA DE EXCLUSÃO, LUTA E RESISTÊNCIA.....	39
3.1 Educação Rural.....	39
3.2 Educação do Campo	47
4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A OFENSIVA NEOLIBERAL: ENTRE A GARANTIA E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	63
4.1 Neoliberalismo: a Fase Atual do Capitalismo	63
4.2 As Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e a Influência Neoliberal.....	69
4.1 Os Planos Decenais de Educação	77
5 INDICATIVOS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PME SANTO ESTEVÃO -BA (2015 A 2025).....	85
5. 1 O Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA (2015 a 2025).....	85
5.1.1 A Educação do Campo no PME de Santo Estevão-BA.....	93
5.1.2 A Gestão Escolar das Escolas do Campo no PME de Santo Estevão -BA	112
5.1.3 PME de Santo Estevão – BA (2015 a 2025): o Processo de Monitoramento e Avaliação	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Linha 1 “Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tem como objeto de estudo a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação (PME) do município de Santo Estevão-BA (2015–2025), buscando problematizar os indicativos presentes no referido plano no que concerne à garantia do direito à educação às populações do campo.

Importa inicialmente ressaltar que, historicamente, os camponeses tiveram o seu direito à educação negligenciado pelo Estado brasileiro. De modo que a educação ofertada a essa parcela da população, designada como Educação Rural, retratava o campo a partir de uma visão estereotipada, repleta de preconceitos e de outras conotações que fixavam o campo como um lugar atrasado, reforçando a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida. Nessa perspectiva, as políticas públicas estavam intrinsecamente ligadas aos interesses capitalistas que tinham o objetivo de manter a hegemonia dos grupos detentores do poder econômico e formar indivíduos submetidos ao poder vigente na tentativa de impedi-los de desenvolver uma consciência crítica da realidade e dos processos históricos que desencadearam nas desigualdades sociais, tanto no meio rural quanto no urbano.

Contudo, os movimentos sociais e sindicais do campo lutaram contra esse processo de exclusão social, reivindicando do Estado políticas públicas que garantissem o acesso a uma educação capaz de atender, sobretudo, aos anseios e as necessidades dos povos do campo, respeitando seus saberes, a sua cultura, a sua história, os seus valores, e as particularidades das comunidades onde vivem. Conforme pontua Caldart (2004, p. 18), os povos do campo precisam ser atendidos por políticas públicas que garantam uma educação “no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Em articulação com o pensamento de Caldart (2004), Molina (2012) assevera que no processo de construção da Educação do Campo, torna-se essencial o debate com a sociedade acerca da necessidade da garantia, por parte do Estado, do direito à educação aos sujeitos do campo, pois direitos são universais, dizem respeito a todos os cidadãos e somente o Estado dispõe das condições necessárias para de instituí-los mediante suas

ações, as quais se mostram por meio de políticas públicas. A partir do exposto, nota-se a importância da organização coletiva da sociedade civil para reivindicar do poder público não apenas a inserção da Educação do Campo nos dispositivos legais, como nos PMEs, mas exigir a sua verdadeira efetivação no cotidiano das escolas.

Tendo isso em vista, torna-se fundamental considerar que o debate acerca da Educação do Campo implica analisar o tratamento conferido ao tema nos planos decenais de educação, aqui compreendidos como “um programa de realizações para ser cumprido e executado em certo período (definição cronológica), dentro de objetivos a serem atingidos e para os quais se pleiteiam os meios, inclusive pecuniários, necessários para a implementação adequada” (Cury, 1998, p.164). Evidencia-se assim, que nesses planos encontram-se explícitos o compromisso do Estado brasileiro com a política educacional, especialmente no que diz respeito à qualidade da educação, as condições de acesso e permanência, a gestão democrática (envolvendo a comunidade escolar nos processos decisórios da instituição).

Além disso, os planos decenais estabelecem as diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira por um período de uma década, por isso é primordial que os entes federados (União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios) atuem em regime de colaboração e elaborem seus respectivos planos de educação, Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Estadual de Educação (PEE) Plano Distrital de Educação (PDE) e PME, a fim “assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 2009).

Quanto ao PME, foco investigativo desta pesquisa, deve estar em consonância ao PNE e ao PEE dos seus respectivos estados, o que exige um trabalho ágil e organizado, dado que as necessidades educacionais dos seus cidadãos devem estar presentes no plano, o que vai muito além das possibilidades de oferta educacional direta da prefeitura. Também não se trata do plano de uma administração da prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, pois atravessa mandatos de vários prefeitos e dirigentes municipais de educação (BRASIL, 2010).

Essas prerrogativas evidenciam a necessidade de que os municípios estabeleçam metas e estratégias nos PMEs voltadas a construção de políticas públicas que contemplem a Educação do Campo. Os PMEs fornecem base legal e apoio ao surgimento de novas

políticas públicas, assim ao apresentarem indicativos para a Educação do Campo, tais planos podem tornar-se referência para a viabilização e aplicabilidade de ações que promovam o atendimento ao direito à educação “no” e “do” campo aos camponeses, bem como envolver os diferentes atores que tenham ligação com a escola como, pais/responsáveis, professores, funcionários, estudantes e associação comunitária, na tomada de decisões.

Tais considerações fornecem elementos que despertam algumas inquietações de como a Educação do Campo tem sido contemplada no PME do município de Santo Estevão-BA, situado no Território de Identidade Portal do Sertão¹. Segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) do referido município em 2025, existem 38 escolas públicas no município, sendo 2 da rede estadual ofertando o Ensino Médio e 36 da rede municipal ofertando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a única etapa da Educação Básica que não é ofertada em escolas do campo é o Ensino Médio. Do total de escolas que compõem a rede municipal de ensino, 16 estão localizadas na zona urbana e 20 na zona rural, sendo que 12 destas últimas possuem classes multisseriadas.

Tendo em vista a predominância de escolas nas áreas rurais de Santo Estevão-BA, analisar o PME permite compreender como as diretrizes, metas e estratégias municipais podem promover, ou não, a efetivação do direito à educação “no” e “do” campo. Ademais, a inserção da Educação do Campo no PME pode corroborar para a implementação de políticas públicas que assegurem, entre outros aspectos, o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas do campo, a oferta de um ensino contextualizado, a integração da escola com a comunidade.

Partindo desse pressuposto, evidencia-se que é muito importante aprofundar os estudos sobre a Educação do Campo no município de Santo Estevão-BA, mas levando em consideração a complexidade do tema torna-se necessário delimitar questões específicas para o estudo. Desse modo, levanto como questão central de estudo: Quais as

¹Território de Identidade é a unidade de planejamento de políticas públicas do estado, coordenada pela Secretaria do Planejamento (SEPLAN), que divide a Bahia em 27 regiões com base em critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial. (SEPLAN, 2012).

políticas educacionais para a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação (2015-2025) de Santo Estevão-BA?

Diante disso, o objetivo geral desta dissertação é analisar as políticas educacionais para a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação (PME) de Santo Estevão-BA. Para atingir tal intento foram traçados os seguintes objetivos específicos: Analisar as metas e estratégias sobre a política de Educação do Campo propostas no PME de Santo Estevão; Identificar as políticas para gestão democrática nas escolas do campo no PME de Santo Estevão-BA; Analisar a Educação do Campo nos relatórios de avaliação e monitoramento do PME de Santo Estevão-BA.

A opção por abordar, nesta pesquisa, a política de Educação do Campo a partir do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA (2015–2025), inicialmente, ancora-se nas minhas experiências enquanto aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, entre os anos de 2018 e 2023. Ingressando em uma universidade pública por meio das políticas afirmativas (Lei de Cotas – Lei nº 12.711/2012) e mantendo-me nela através das políticas de permanência estudantil, trago de minha experiência pessoal a defesa de que a efetivação do direito à educação exige a implementação de políticas públicas.

O meu primeiro contato com a temática foi durante o componente curricular “Currículo” no quarto semestre, uma experiência enriquecedora, pois a partir de então comecei a compreender de forma crítica a minha trajetória enquanto aluna oriunda de escolas do campo. Contudo, foi no componente curricular “Educação do Campo” no sétimo semestre, que tomei a Educação do Campo como meu objeto de estudo, uma vez que pude compreender a complexidade dos aspectos históricos, teóricos, legais que caracterizam o processo de escolarização dos povos do campo.

Além disso, o fato de residir e conhecer, ainda que de forma não tão aprofundada, a realidade de algumas escolas do campo do município de Santo Estevão-BA, assim como minhas vivências enquanto camponesa, foi fundamental para a escolha deste tema. Nasci e cresci em uma comunidade rural desse município, onde estudei em uma escola multisseriada, ali, convivi tanto com a ausência e fragilidades das políticas públicas para essa organização escolar, mas também com as perspectivas de transformação da realidade que esse meio é capaz de produzir. Durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, estudei em uma escola do campo localizada numa comunidade vizinha, fazia o percurso utilizando o transporte escolar. No Ensino Médio, precisei estudar em um colégio na sede

do município, sendo a única possibilidade de dar continuidade aos meus estudos e concluir a Educação Básica, em 2017.

É oportuno ressaltar que essa pesquisa possui uma relevância teórica, pois poderá fomentar o debate científico a respeito da temática corroborando com acervo bibliográfico sobre o estudo da Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação. Desse modo, podendo contribuir para que os diversos atores educacionais (professores, alunos, gestores, pesquisadores, movimentos sociais etc.) se apropriem de conhecimentos teóricos que lhe deem condições de interpretar criticamente o contexto da Educação do Campo do município de Santo Estevão-BA. Todavia, não se pretende dar uma resposta “mágica” a tal problemática, e sim, ampliar as discussões que colaborem para uma compreensão mais ampla e consistente sobre o assunto pesquisado.

Há também uma pertinência social em aprofundar os estudos sobre a temática, pois esta pesquisa poderá evidenciar a importância da construção de novas políticas educacionais que atendam as demandas específicas da educação do campo no município de Santo Estevão -BA. Haja vista, que é inexpressivo o número de pesquisas em nível *Stricto Sensu* voltadas para o campo educacional do referido município, visto que ao fazer um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores “Santo Estevão- Bahia” e “ Educação”, foram encontradas 2 pesquisas que tratavam da educação no município numa perspectiva racial, já para os descritores “Santo Estevão- Bahia”, “Educação do Campo” e “ Plano Municipal de Educação ” nenhuma pesquisa foi encontrada com esses descritores.

A estrutura da dissertação contém, além desta introdução e das considerações finais, quatro seções. Na introdução é realizada uma contextualização do objeto de estudo, em que são apresentados o problema, os objetivos, as justificativas pessoais, acadêmicas e sociais que definem a realização desta pesquisa. Na segunda seção nomeada como “Percurso Metodológicos”, descrevo os procedimentos metodológicos adotados na realização do presente estudo, como tipo de pesquisa, abordagem metodológica, materiais selecionados, lacunas na produção do conhecimento etc.

A terceira seção intitulada “Educação no meio rural brasileiro: uma trajetória de exclusão, luta e resistência” apresenta, inicialmente, uma breve contextualização do paradigma da Educação Rural evidenciando seu caráter precário e excludente, escassa de

qualidade e investimentos, na qual o espaço rural é visto como inferior e arcaico. Em seguida, o debate diz respeito à constituição da Educação do Campo enquanto política pública de educação, ressaltando a luta dos movimentos sociais do campo em efetivar uma educação de qualidade para este território.

Na quarta seção, intitulada “As políticas educacionais e a ofensiva neoliberal: entre a garantia e a negação do direito à educação”, são apresentadas reflexões acerca do neoliberalismo, seguidas de uma discussão sobre políticas públicas e, de modo mais específico, sobre as políticas públicas educacionais, com destaque para as influências desse ideário no contexto brasileiro. Em seguida, analisa-se a trajetória, a relevância e os desdobramentos dos planos de educação no país, com ênfase nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014.

Por fim, a quinta seção intitulada “Indicativos para a Política de Educação do Campo no PME de Santo Estevão -BA” apresenta uma análise dos resultados da pesquisa, evidenciando os desafios, as possibilidades, as contradições e as lacunas para a política de Educação do Campo no respectivo plano, suas metas e estratégias, os processos de monitoramento e avaliação, sendo também discutidos os seus indicadores do PME para a gestão escolar das escolas do campo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção são abordados os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, em que são explicitados o percurso percorrido e as técnicas que fizeram chegar até determinado resultado. Para tanto, é apresentado um levantamento bibliográfico com as principais pesquisas relacionadas ao tema, assim como os fundamentos epistemológicos que sustentam a escolha pelo método de pesquisa, a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os procedimentos utilizados para a análise de dado e informações do município, lócus da pesquisa.

2.1 Análise da Produção do Conhecimento

Esta subseção destina-se a apresentar um estado do conhecimento acerca do objeto de estudo dessa pesquisa, de acordo com Morosini (2015, p. 102) esse procedimento busca a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática”. Assim sendo, será traçado um panorama das principais pesquisas sobre a Educação do Campo a partir do Plano Municipal de Educação, evidenciando as lacunas das pesquisas sobre o tema, bem como oferecer caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas.

No sentido de reunir produções acadêmicas que auxiliassem na contextualização da problemática desta dissertação, foi realizado um levantamento bibliográfico em dois bancos de dados, a saber: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD. Nos critérios de busca foram delimitados trabalhos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, selecionando como grande área de conhecimento as ciências humanas, tendo como área de avaliação, concentração e conhecimento, a educação. Como recorte temporal delimitou-se um período de dez anos (2015 até 2025), tempo que garante a atualidade das produções, de modo a abarcar as publicações mais recentes acerca da temática.

Buscou-se identificar nesses bancos de dados, teses e dissertações que tivessem aproximação como o objeto de estudo dessa pesquisa. Os descritores utilizados foram “Educação do Campo”, “Plano Municipal de Educação” e “Políticas de Educação do Campo” com /sem uso das aspas, sendo usados isoladamente e em combinações, em que os resultados obtidos demonstraram uma quantidade expressiva de pesquisas com esses descritores.

Ao fazer uma busca na plataforma CAPES acerca das pesquisas relacionadas ao termo “Educação do Campo” foram encontrados 7154 trabalhos e para o termo “políticas de Educação do campo” foram encontrados 1597 trabalhos, para “Plano Municipal de Educação” foram encontrados 232 trabalhos. No entanto, esse número se torna bastante reduzido, quando é feita a combinação dos termos “Educação do campo” e “Plano Municipal de Educação” onde são encontrados 75 trabalhos, já para a combinação dos descritores “Plano Municipal de Educação” e “políticas de Educação do campo” foram encontrados 61 trabalhos. Com a leitura dos resumos destes trabalhos apenas 6 foram selecionados por estarem relacionado com objeto de estudo.

Na plataforma da BDTD, tomando isoladamente como descritor de busca a palavra “Educação do Campo” chegou-se ao leque de 1842 resultados que abrange qualquer pesquisa dentro dessa área, para “políticas de Educação do campo” foram encontrados 127 trabalhos e para o descritor “Plano Municipal de Educação” os resultados apontaram a existência de 296 trabalhos. Tendo em vista a quantidade expressiva de trabalhos encontrados, tomou-se a mesma combinação de descritores utilizado na CAPES, de modo que se chegou aos seguintes resultados “Educação do campo” e “Plano Municipal de Educação” 28 trabalhos e “Plano Municipal de Educação” e “políticas de Educação do campo” 5 trabalhos, sendo que muitos dos trabalhos selecionados foram também encontrados na plataforma CAPES, conforme a tabela 1.

Tabela 1 - Produções acadêmicas selecionadas nas plataformas Capes e BDTD com enfoque para a Educação do Campo no PME

Autor	Título	Objetivo	Instituição	Ano	Base
DUARTE, Ana Paula	Lugares e não-lugares da educação do campo: um olhar para as políticas públicas educacionais em Santa Bárbara-BA	Analisar o impacto das políticas públicas de Educação, a partir da elaboração e implementação do Plano Municipal de	Universidade Estadual de Feira de Santana – localizada no estado da Bahia.	2025	BDT

		Educação (PME) de Santa Bárbara-BA, na Educação do Campo do município.			
SOUZA, Lizandra Almeida	Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos-BA: uma análise a partir do plano municipal de educação	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).	Universidade Estadual de Feira de Santana – localizada no estado da Bahia.	2023	CAPES BDTD
REGO, Noelia de Sá	Educação do Campo: desafios e perspectivas	Investigar como a formação continuada	Universidade Federal do Oeste do Pará –	2023	CAPES BDTB

	na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém- Pará	desenvolvida pela SEMED tem contribuído para a prática pedagógica dos professores da escola da várzea.	localizada no estado do Pará.		
COSTA, Francisauro Fernandes	Educação do Campo no território abaetetubense: análise da formação de professores (as) com base no plano municipal de educação	Analisar o desenvolvimento da formação de professores(as) do campo no território abaetetubense com base no Plano Municipal de Educação de Abaetetuba.	Universidade Federal do Amazonas – localizada no estado do Amazonas.	2022	CAPES BDTD
MENDES, Elizabeth	A Educação do Campo no município de Queimadas-PB: política, caminhos e desafios	Analisar as políticas educacionais vigentes no município de Queimadas-PB, particularmente quanto a Educação do Campo, os caminhos e desafios de sua implementação.	Universidade Federal de Campina Grande – localizada no estado da Paraíba.	2021	CAPES

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	Universidade Federal do Vale do São Francisco – localizada no estado do Pernambuco.	2021	CAPES
PEIXOTO, Rosiane Morais.	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.	Universidade Federal do Pará – localizada no estado do Pará.	2017	CAPES
RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva	Políticas Públicas e Educação do Campo:	Compreender os contextos discursivos que norteiam as Políticas	Universidade Federal de Pernambuco – localizada no	2017	BDTD

	uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus-PE	Públicas para a Educação do Campo nas escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus- PE.	estado do Pernambuco		
--	--	--	----------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em pesquisas disponibilizadas na CAPES e BDTD

A dissertação intitulada de “Lugares e não-lugares da Educação do Campo: um olhar para as políticas públicas educacionais em Santa Bárbara-BA”, de autoria de Duarte (2023), teve como objetivo analisar o impacto das políticas públicas de Educação, a partir da elaboração e implementação do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Bárbara-BA, na Educação do Campo do município. Com abordagem qualitativa e análise documental, identifica-se o esvaziamento das pautas do campo no planejamento municipal, evidenciado pela ausência de metas específicas e pela não participação dos Movimentos Sociais do Campo. Conclui-se que a descontextualização das diretrizes compromete a construção de uma Educação do Campo equitativa, exigindo práticas participativas e diagnósticos situacionais consistentes.

A dissertação intitulada de “Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos-BA: uma Análise a Partir do Plano Municipal de Educação”, de autoria de Souza (2023), teve como objetivo 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). Na pesquisa, a autora adotou a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa documental, utilizando o método materialismo histórico-dialético, tendo como principal categoria a contradição. A pesquisa aponta, em seus resultados, que há a presença de indicadores 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. Sendo que a dissertação de Souza (2023) corrobora com esta pesquisa à medida em que se debruça no

estudo do PME de São Gonçalo dos Campos, ainda que o contexto seja diferente do município de Santo Estevão.

A dissertação intitulada “Educação do Campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém-Pará”, de autoria de Rego (2023) investiga a formação continuada de professores que atuam em escola de várzea no município de Santarém-Pará, a partir da implementação do Plano Municipal de Educação (2015 a 2025). A metodologia utilizada é a pesquisa qualitativa, tendo como método o estudo de caso, realizado com base em pesquisa documental e trabalho de campo.

Os resultados mostram que o município não dispõe de uma política de formação continuada para atender às necessidades dos professores que atuam nas escolas do campo, visto que as formações realizadas pelo município são resultantes dos programas federais e da parceria com o Instituto Ayrton Senna. Todavia essas formações são generalistas e não contemplam as demandas e especificidades das escolas do campo. Sendo assim, a dissertação de Rego (2023) aproxima-se da pesquisa por apresentar um debate acerca da Educação do Campo e do PME, podendo auxiliar na construção desta pesquisa ao propor reflexões sobre a formação de professores do campo.

A dissertação nomeada “Educação do Campo no território abaetetubense: análise da formação de professores (as) com base no plano municipal de educação” de autoria de Costa (2022), buscou analisar o desenvolvimento da formação de professores(as) do campo no território abaetetubense com base no Plano Municipal de Educação de Abaetetuba, como procedimento metodológico usou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

O resultado da análise dos dados demonstrou avanços em relação à Educação do Campo nos planos educacionais, como maior quantitativo de estratégias e a incorporação do termo Educação do Campo nos planos, sobretudo no PNE, em relação à formação de professores(as) para atuação nas escolas do campo no território abaetetubense, concluiu-se que a formação vem sendo desenvolvida de forma fragilizada, pois muitas metas e estratégias que fazem menção à Educação do Campo e à formação docente para trabalhar nas escolas do campo não estão sendo atingidas. As ponderações apresentadas na dissertação de Costa (2022), aproxima-se da pesquisa por refletir sobre a formação de professores da Educação do Campo a partir do PME.

A dissertação nomeada “A Educação do Campo no município de Queimadas- PB: política, caminhos e desafios” de autoria de Mendes (2021), visa analisar as políticas educacionais vigentes no município de Queimadas–PB, particularmente quanto a Educação do Campo, os caminhos e desafios de sua implementação. Como metodologia empregou-se a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa documental, a partir da qual foi possível constatar que documentos oficiais do município apontam para a retirada ou negação de direitos, haja vista, por exemplo, o fechamento e nucleação escolar, como previsto no Plano Municipal de Educação de 2015. A dissertação de Mendes (2021), contribui para a pesquisa à medida que discute acerca das políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo, mesmo que voltadas para um município específico.

A dissertação “Articulação Interterritorial: Contribuições para a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de Campo Formoso-Bahia”, proveniente de estudos do mestrado profissional, Gonçalves (2021) organiza o texto em dois artigos que tem como objetivo de analisar a presença legal da Educação do Campo no Plano Municipal de Educação do município de Campo Formoso, situado no território de identidade de Piemonte do Itapicuru. Como procedimento metodológico adotou-se a pesquisa qualitativa do tipo análise documental, tendo o PME do referido município como o principal documento de análise. Os resultados apontaram que o plano apresenta metas específicas para a Educação do Campo, porém a uma ausência de dados sobre o processo de monitoramento e avaliação. Logo, a dissertação de Gonçalves (2021), coopera com a constituição da pesquisa ao abordar questões relevantes sobre a Educação do Campo no PME.

A dissertação “A participação dos movimentos sociais do campo na construção do plano municipal de educação de Abaetetuba-PA” de autoria 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, com foco no progresso do Sistema Educacional. A metodologia proposta foi abordagem qualitativa do tipo pesquisa participante, com a realização de entrevistas e análise documental. Os resultados evidenciaram que a participação dos movimentos sociais do campo, na construção do referido plano se deu de maneira ativa e propositiva, e em muito contribuiu para ações, metas e estratégias apresentadas no documento final do PME. A dissertação de Peixoto (2017), assemelha-se com a pesquisa no que tange a

análise do PME, trazendo como elemento agregador a participação dos movimentos sociais do campo na construção dessa política.

A dissertação intitulada “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” de autoria de Ramos (2017), busca 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. O estudo assume a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball como referencial analítico, sendo que o contexto da produção dos textos é acessado através do corpus documental, constituído por documentos como o Plano Municipal de Educação e as políticas curriculares nacionais instituídas nas Diretrizes Operacionais de Educação para as escolas do campo. A dissertação de Ramos (2017), embora não discuta diretamente acerca da Educação do Campo no PME, colabora com a pesquisa porque apresenta discussões sobre as políticas de educação do campo.

2.2 Abordagem

A pesquisa científica assume um papel de grande relevância na sociedade, pois através dela diversos problemas sociais tendem a ganhar visibilidade e seus resultados podem influenciar no enfrentamento da problemática. Depreende-se, que a necessidade de pesquisar surge a partir de inquietações, muitas vezes, geradas a partir de uma realidade que o pesquisador se depara. Para fim de esclarecer esse posicionamento é pertinente citar Bujes (2002, p. 14), quando ela afirma que

a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis.

A pesquisa segundo Gil (2008, p.42) é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Assim sendo, o ato de pesquisar vai demandar que algumas exigências teórico-metodológicas sejam seguidas no decorrer do processo a fim de produzir respostas para o problema investigado por meio de um processo planejado constituído por diversas etapas, a exemplo da revisão de literatura e a metodologia.

Minayo (2001), assumindo um enfoque mais filosófico, considera a pesquisa como atividade básica das ciências, que trata de questionar e descobrir uma realidade, uma atitude teórico e prática de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. Logo, a pesquisa se configura como uma tentativa de aproximação com o objeto de estudo por meio de procedimentos pragmáticos com vista à construção de novos conhecimentos ou a reflexão/refutação de conhecimentos já existentes.

Desse modo, considerando o problema e os objetivos deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, por esta fornecer informações aprofundadas e contextualizadas sobre o objeto analisado. Segundo Minayo (2001, p.21), esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador uma grande possibilidade de sistematização, uma vez que:

A pesquisa qualitativa, preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Partindo dessas prerrogativas, é possível inferir que a pesquisa qualitativa tem um caráter subjetivo, uma vez que o pesquisador tende a analisar o problema investigado utilizando dados, informações, percepções, comportamentos, sentimentos etc., no intento de compreender a partir da subjetividade questões mais amplas e complexas sobre o objeto de estudo. Sendo também dotada do rigor científico necessário à produção de conhecimentos que asseguram a legitimidade das informações aprendidas.

De acordo com Gil (2021), o que se busca com a pesquisa qualitativa é, mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo, buscando conhecer a essência do fenômeno e estudá-lo em profundidade. Trata-se, portanto, de uma abordagem metodológica em que os dados coletados são compilados às teorias anteriormente produzidas, numa análise sistemática, contextualizada e criteriosa do objeto de estudo visando garantir a confiabilidade e precisão dos resultados obtidos.

Ademais, a pesquisa qualitativa apresenta diversas possibilidades metodológicas, permitindo a utilização de diferentes formas de coleta e análise de dados. Uma dessas

possibilidades é a pesquisa documental, que, segundo Ludke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Isto posto, elegeu-se como procedimento metodológico deste estudo, a pesquisa documental, a qual será abordada na seção seguinte.

2.3 Tipo de Pesquisa

Como procedimento metodológico, foi utilizada a pesquisa documental, que “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” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13). Esse tipo de pesquisa busca analisar o fenômeno estudado a partir de fontes documentais, demandando do pesquisador a tarefa de encontrar, selecionar, tratar e interpretar os documentos que servirão de base para seus estudos.

Para Gil (2008), a pesquisa documental assemelha-se com a pesquisa bibliográfica e a diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou seja, os documentos de primeira mão, como, por exemplo, documentos oficiais, reportagens de jornal, filmes, livros, ou que podem sofrer novamente análise e interpretações de acordo com os objetivos de pesquisa, isto é, os documentos de segunda mão, como por exemplo, relatórios de pesquisas, de empresas e tabelas estatísticas.

Cellard (2008) assinala que a pesquisa com documentos impõe ao pesquisador uma série de desafios metodológicos, exigindo uma postura crítica frente às armadilhas próprias desse tipo de fonte, condição indispensável para que se possa fazer uma análise aprofundada e consistente do material investigado. Nesse sentido, o autor propõe algumas dimensões que devem ser observadas na análise documental, dentre as quais se destaca a necessidade de compreender o contexto político, econômico, social e cultural que envolve a produção de determinado documento, conforme descrito a seguir:

Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições até para

compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos (Cellard, 2008, p. 333).

Outras dimensões da análise documental destacadas por Cellard (2008) incluem a identificação do autor ou dos autores, de seus interesses e do contexto social a partir do qual se expressam; a avaliação da autenticidade e da confiabilidade do texto, por meio da verificação da veracidade das informações apresentadas; a consideração da natureza do documento, incluindo a explicitação de suas limitações; e a análise dos conceitos-chave e da lógica interna do texto, sobretudo em relação a compreensão dos termos empregados no documento.

Desse modo, a análise documental apresentou-se como um procedimento adequado à investigação proposta, pois, conforme Cellard (2008), por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Considerando os critérios propostos e a fim de alcançar os objetivos da pesquisa, foram selecionados os seguintes documentos para análise (Tabela 2):

Tabela 2- Documentos Analisados

DOCUMENTOS	ANO
Lei nº 13.005/2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação	2014
Lei nº 385/2015 – Aprova o Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA	2015
Lei nº 533/2023 – Aprova as notas técnicas nº1/2021 e 09/2021 com a alteração de metas e estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) de Santo Estevão	2023
Lei nº 579/2025 – Autoriza a prorrogação do prazo previsto no Art. 10 da Lei nº 385, de 19 de junho de 2015 que trata do Plano Municipal de Educação – PME e dar outras providências);	2025
Lei Municipal nº 528/2022 – Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público município de Santo Estevão, reestruturo o cargo de gestor escolar da rede municipal de Santo Estevão e dá outras providências.	2022
Decreto Presidencial nº 7.352 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	2010

Decreto Municipal nº 525/2017 – Dispõe sobre a nomeação sobre a nomeação da comissão responsável pelo Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação Lei nº 385 de 01 de julho de 2015 do município de Santo Estevão, e dá outras providências	2017
Portaria nº 017/2017 – Dispõe sobre a nomeação da equipe técnica-ET, responsável pelo monitoramento do Plano Municipal de Educação Lei nº385 de 01 de julho de 2015 do município de Santo Estevão, e dá outras providências	2017
Portaria nº 12/2023 – Cria o Fórum Permanente de Discussão sobre Educação do Campo e dá outras providências.	2023
Relatório da série histórica do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA (2015-2025)	2025
Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA	2019
Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA	2020
Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA	2021
Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA	2022
Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA	2023
Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão	2018- 2019
Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão	2020- 2021
Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão	2022- 2023

Fonte: Elaborado pela autora

2.4 Análise de Dados

Para analisar os documentos, foi adotado o método de análise do conteúdo que segundo Bardin (1977) pode ser compreendida como um conjunto de técnicas de análise dos sentidos manifestos visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas comunicações. Tendo

isso em vista, é perceptível que a análise de conteúdo possibilita uma sistematização do objeto de pesquisa, identificando elementos que necessitam de maior aprofundamento.

Ainda de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo se estrutura em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Tabela 4). Logo, é importante que a escolha por esse método de análise esteja em concordância com o delineamento proposto para a pesquisa, assim como o conhecimento que se pretende construir a partir do objeto de estudo.

Tabela 3 - Análise do Conteúdo de Bardin (1977)

TRÊS FASES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	
	
Pré-Análise	
- Sistematização das ideias preliminares; - Leitura Flutuante; - Escolha dos documentos; - Reformulações de objetivos e hipóteses; - Referenciação dos índices e elaboração de indicadores.	
Exploração do Material	
- Criação das categorias; - Codificação (processo de transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou áudios, em unidades de análise significativas para a pesquisa); - Categorização (operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.	
Tratamento dos Resultados, Inferências e Interpretação	
- Interpretação dos resultados; - Condensação e o destaque das informações para análise; - Momento da intuição, da análise reflexiva e crítica;	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin (1977)

Após a seleção dos documentos, estes serão submetidos a um estudo aprofundado a luz da questão de norteadora e dos objetivos elencados nesta pesquisa, em seguida cada documento será organizado em tabelas com informações como data, autoria, objetivo, embasamento teórico e legal, argumentos privilegiados e omitidos, no sentido de captar o que os documentos indicam e o que não indicam sobre o objeto de estudo.

2.5 Santo Estêvão: a Joia do Paraguaçu

Santo Estêvão (Figura 1), município escolhido como campo empírico desta investigação, está localizado a cerca de 156 Km da capital baiana Salvador, na Microrregião Geográfica da segunda maior cidade do estado, Feira de Santana. Tendo como municípios limítrofes Antônio Cardoso, Cabaceiras do Paraguaçu, Castro Alves, Ipecaetá e Rafael Jambeiro. O referido município é cortado por três rodovias, uma a nível federal (BR-116 Sul) considerada uma das maiores do Brasil, segundo o Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT), e duas a nível estadual (BA 120 e 491) ligando-o ao Recôncavo Baiano e a Barragem Pedra do Cavalo.

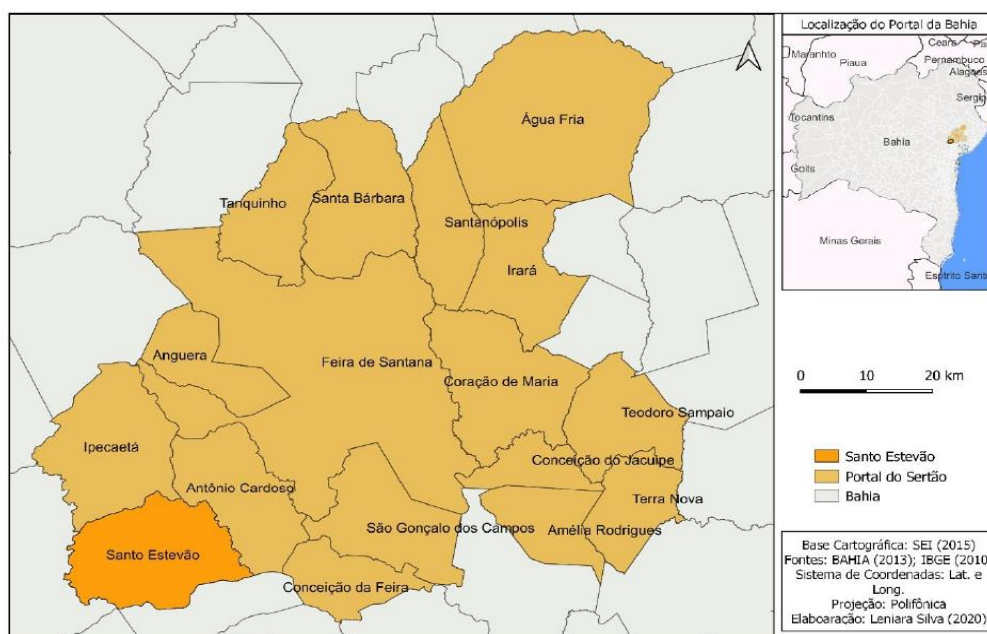
Figura 1- Entrada da cidade de Santo Estêvão-BA



Fonte: Prefeitura de Santo Estêvão-BA

Além disso, como pode ser observado na (Figura 2) Santo Estêvão-BA é um dos 17 municípios que compõem o Território de Identidade Portal do Sertão, segundo a regionalização da Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN, 2007). Segundo o órgão a divisão da Bahia em Territórios de Identidade tem o objetivo de apontar temáticas prioritárias que são delimitadas a partir da realidade local, tornando possível assim a busca pelo desenvolvimento em equilíbrio e sustentável entre as regiões.

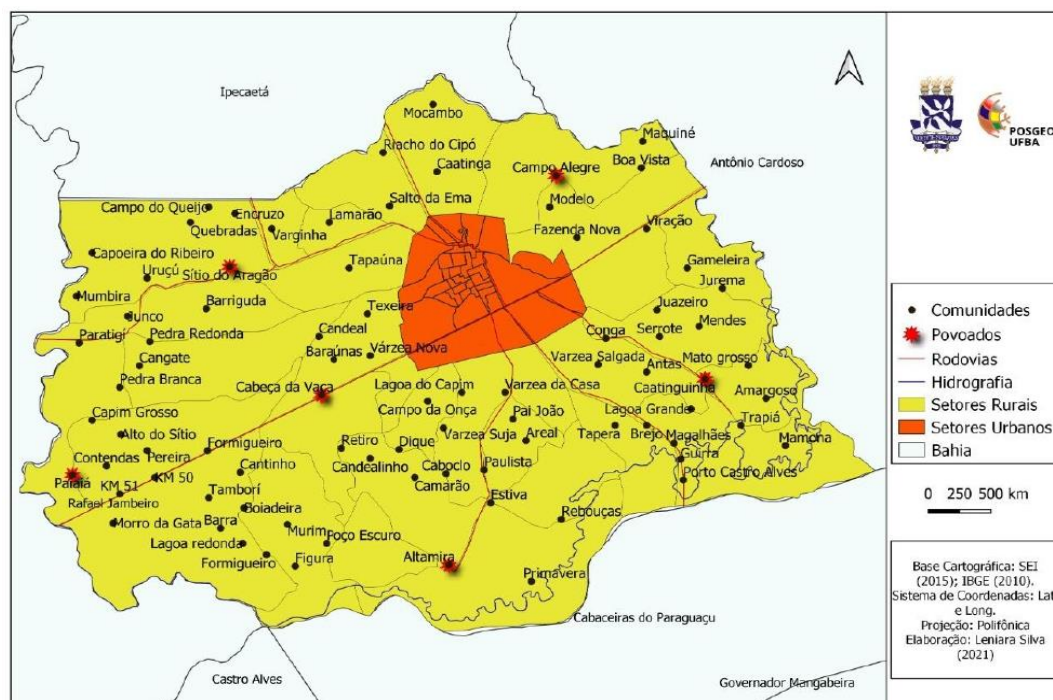
Figura 2 - Território de Identidade Portal do Sertão



Fonte: SILVA (2020)

Outro aspecto a ser considerado é que, segundo dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE) o município apresenta um índice populacional de 52.274 habitantes, com cerca de 42% da população concentrada na zona rural, o que se apresenta um total de mais de 20 mil habitantes, distribuídos em 82 comunidades rurais (Figura 3).

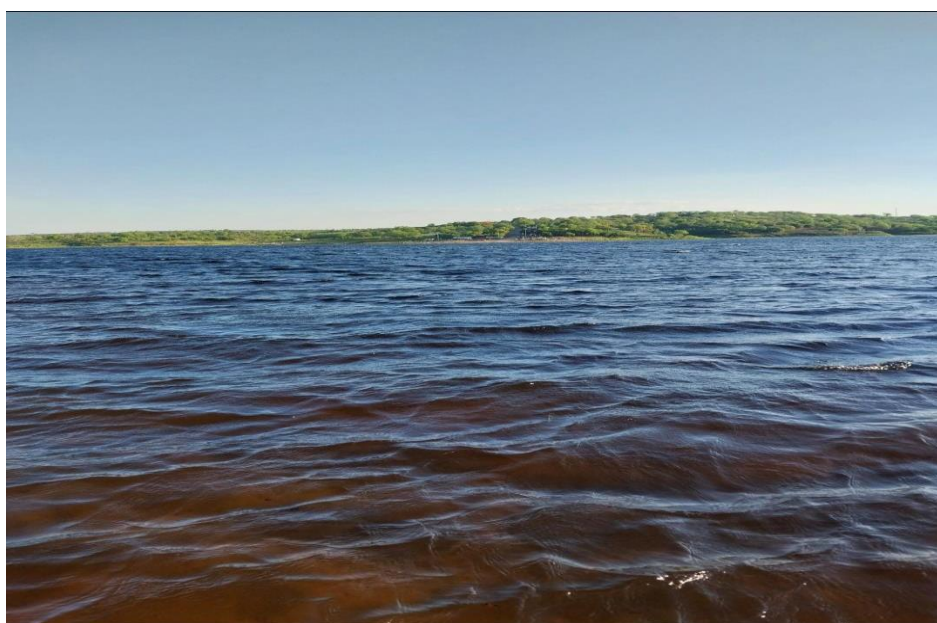
Figura 3 - Comunidades rurais do município de Santo Estevão-BA



Fonte: SILVA (2020)

Com extensão territorial de 360,334km², Santo Estevão tem a Caatinga como bioma que faz parte de suas terras, contando ainda com uma riqueza de recursos hídricos como açudes, lagoas, nascentes e os rios Camboatá, Curimataí, Conde, Paraguaçu, Paratigí e o Riacho do Cipó. É mister registrar que o município faz parte da unidade de conservação da Área de Proteção Ambiental (APA) do Lago de Pedra do Cavalo, sendo que a presença do rio Paraguaçu (Figura 4) em seu território exerce uma forte influência na economia local, pois além de ser o atrativo turístico da região é também o sustento de muitos santo-estevenses que sobrevivem da pesca.

Figura 4 - Rio Paraguaçu



Fonte: Acervo da autora

No que concerne a história de Santo Estêvão, Silva (2022, p.58) esclarece que são poucas as fontes que apresentam uma versão mais científica do início do processo de povoamento do município, a narrativa original que se apresenta aproxima-se da fantasia e do misticismo religioso, pois é pouco precisa e em parte deformada pela memória coletiva passada oralmente. Sublinha-se que o município teria surgido em 1739, quando um padre português, chamado José da Costa Almeida, se estabeleceu nas terras do município à procura de água para os seus animais.

Segundo a história, o padre vivia em uma região chamada “Santo Estêvão Velho”, no atual município de Antônio Cardoso, porém devido à grande seca que assolava a região precisou sair em busca de água para o seu rebanho percorrendo quilômetros até encontrar um manancial de água salobra, que existe até os dias de hoje chamado “Riacho Salgado”.

Posteriormente, o padre fixou-se na região construindo um vilarejo com casas, currais e uma capela dedicada ao santo católico “Santo Estêvão”, onde começa a se formar o primeiro povoado.

De acordo com informações do IBGE, em 1754, a capela de Santo Estêvão Novo foi elevada à categoria de freguesia, passando a ser chamada de Santo Estêvão do Jacuípe. Em 1827, tornou-se o Distrito de Paz subordinado à Vila de Nossa Senhora de Cachoeira, no ano de 1911, passa a ser distrito pertencente ao município de Cachoeira, tendo sua emancipação política somente em 1921 pela Lei Estadual nº 1.481, em que é elevado à categoria de município desmembrado do território pertencente a Cachoeira.

Ademais, a sua organização econômica tem por base o setor da agricultura, da indústria e do comércio e serviços. Em relação a agricultura, majoritariamente praticada por pequenos agricultores familiares, foi durante décadas a principal atividade econômica realizada no município. Entre os produtos cultivados e comercializados destacam-se o feijão, o milho, o quiabo, o coentro, o fumo e a mandioca, além da comercialização de bovinos, ovinos, aves e suínos. No entanto, Silva (2022) aponta que a agricultura familiar de Santo Estêvão sofreu profundas transformações ao longo do tempo, perdendo seu protagonismo na economia devido, entre outros fatores, à ausência de políticas públicas, às dificuldades de escoamento da produção, aos custos com transporte, às precárias condições das estradas e ao processo de industrialização.

Já o setor industrial está intrinsecamente relacionado a fábrica de calçados que se instalou no município no ano de 2001, mudando as dinâmicas econômicas, sociais e produtivas tanto do campo quanto da cidade, sendo ela responsável por empregar quase 5.000 mil trabalhadores de Santo Estêvão e de municípios circunvizinhos como Antônio Cardoso, Ipecaetá e Rafael Jambeiro. Oliveira (2012) aponta em seus estudos que os funcionários da fábrica de calçados são constantemente expostos a problemas estruturais típicos do sistema capitalista como os baixos salários, os acidentes de trabalho e as mutilações.

É importante elucidar ainda, que fábrica calçadista influenciou no crescimento do setor do comércio e serviços, novas lojas, supermercados, redes varejistas, agências bancárias, postos de gasolina, clínicas médicas e odontológicas etc. se instalaram no seu centro urbano, atraindo seus moradores e pessoas de municípios próximos, que por meio

de um movimento pendular vão trabalhar e fazer compras, fazendo com que o município tenha o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) do portal do sertão.

Quanto à situação educacional, o município de Santo Estêvão conta com 38 instituições públicas de ensino, sendo 36 da rede municipal e 2 da rede estadual. A rede municipal de ensino, conta com 16 escolas no espaço urbano e 20 no campo atendendo da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental, totalizando um quantitativo de mais de 9000 alunos distribuídos em 401 turmas (Tabela 4).

Tabela 4 – Matrículas em 2025 (rural e urbana)

Etapas da Educação Básica	Número alunos
Educação Infantil	2093
Ensino Fundamental	6957
Total	9050

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da SEDUC de Santo Estêvão.

No que se refere ao número de matrículas da Educação do Campo, estão expressos na Tabela 5:

Tabela 5 - Matrículas na Educação do Campo em 2025

Etapas da Educação Básica	Número alunos
Educação Infantil	856
Ensino Fundamental	2110
Total	2966

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da SEDUC de Santo Estêvão.

Além desses aspectos, foi solicitado à SEDU dados referentes ao quadro de funcionário efetivos e contratados em regime temporário da rede municipal de ensino nas escolas do campo e da cidade, porém a secretaria não disponibilizou tais informações. A ausência de dados sobre o número de funcionários nas escolas do campo compromete a compreensão da situação educacional, pois impede uma análise precisa acerca da estrutura de pessoal, a distribuição do corpo docente e demais profissionais da educação, elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

3 EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: UMA TRAJETÓRIA DE EXCLUSÃO, LUTA E RESISTÊNCIA

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma breve contextualização histórica, política e social da trajetória da educação destinada à população do meio rural brasileiro, evidenciando os paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo, a fim de compreender seu surgimento, os princípios que defendem, seus desdobramentos, bem como a atuação do Estado e da sociedade civil, as políticas públicas empreendidas, entre outros elementos que caracterizam essas perspectivas educacionais.

Na primeira subseção, aborda-se a Educação Rural como um paradigma educacional atrelado a um modelo de desenvolvimento orientado pelos interesses das elites agrárias, em detrimento das especificidades dos povos do campo. Ressalta-se, o seu uso pelo sistema capitalista como instrumento de domesticação da classe trabalhadora do campo, por meio de práticas educativas alheias ao modo de vida camponês, o que resultou na desvalorização de sua cultura. Destaca-se, ainda, o descaso histórico com a educação no campo, expresso em programas e projetos que mascaravam a realidade rural, como o ruralismo pedagógico.

Posteriormente, na segunda subseção, são apresentados apontamentos sobre o processo de construção e consolidação da Educação do Campo enquanto direito social, resultante das lutas dos camponeses organizados em movimentos sociais. Destacam-se espaços de debate e articulação política, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e a I e a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, fundamentais para a inserção dessa pauta na agenda política nacional. Além disso, são evidenciadas conquistas no campo das políticas públicas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, instituídas pelas Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008, bem como o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), entre outras normas.

3.1 Educação Rural

Historicamente, o meio rural tem se constituído como uma das principais vias das classes dominantes perpetuar seu poder, acumular riquezas e garantir a supremacia sobre a classe trabalhadora. Cabe esclarecer que não é intenção realizar uma discussão histórica sobre a exploração do território brasileiro, no entanto é importante problematizar alguns

acontecimentos que marcaram períodos da história do Brasil, que deixaram como herança a desigualdade social. No período colonial, por exemplo, os colonizadores portugueses invadiram o território brasileiro tomaram posse das terras e as distribuíram de modo desigual por meio das capitanias hereditárias, utilizando-se de práticas desumanas para explorar a mão-de-obra dos povos indígenas e posteriormente dos negros escravizados, com intuito de que essas terras se tornassem produtivas e lucrativas.

No período imperial pode-se mencionar a Lei de Terras de 1850², como uma política pública que favoreceu a ampliação e legitimação dos grandes latifúndios, uma vez que a posse de terras poderia ser feita somente por meio da compra o que impossibilitou o seu acesso a aqueles que não tinham dinheiro para adquiri-las. De acordo com Stédile (2012), a referida lei visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados ao serem libertos pudessem se transformar em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa, e assim continuariam a mercê dos fazendeiros.

Se por um lado, as elites agrárias se organizaram para manter as estruturas de poder e a concentração fundiária, os grupos sociais historicamente excluídos, como os negros e indígenas, também sempre demonstraram sua capacidade de resistência contra a condição de exploração que lhes eram impostas. Revoltas, rebeliões, fugas, formação de quilombos, recusa em trabalhar, incendiar as plantações, táticas de guerrilha e a criação de alianças foram algumas formas de resistência.

No início do século XX, é instituída a Educação Rural no Brasil, a qual tem sua história atrelada aos valores e interesses das elites agrárias representada pelos grandes latifundiários, que detinham o poder sobre a terra e as pessoas que nela residem e trabalham. Nesse viés, a educação era concebida a partir de uma visão assistencialista, conservadora e instrumental, colocada a serviço de um modelo de desenvolvimento que entende o campo como espaço eminentemente econômico de produção de mercadorias e da exploração indiscriminada dos recursos naturais.

De acordo com Leite (1999), a preocupação com a educação rural só começou a ganhar ênfase por ocasião do forte movimento migratório dos anos 1910/1920, quando muitas pessoas deixaram o campo em busca das áreas urbanas onde se iniciava um

² Lei de Terras (Lei nº 601/1850), estabelece como única forma pela qual as terras poderão ser passadas ao domínio particular, pela compra, estando proibidas as aquisições de outra maneira.

processo de industrialização mais amplo. Frente a esse cenário, era preciso de uma proposta educativa que contivesse o êxodo rural e elevasse a produtividade das áreas rurais, por outro lado, a fixação da população no campo era uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades.

A assertiva de Leite (1999) é ratificada por Arroyo (1982, p. 5) quando o autor relata que:

uma das características da escola rural foi não ter sido proposta como um fim em si mesma, mas como um instrumento para outros fins sociais e políticos; por exemplo, propunha-se expandir a escola para fixar o homem no campo, evitar o congestionamento e a violência das cidades, ou como mecanismo de manipulação político-partidária. conseqüentemente, usava-se a escola e seus currículos para esses fins, sacrificando o que é exclusivo e específico do sistema escolar: ensinar ou permitir que as populações rurais tenham acesso ao saber socialmente acumulado e do qual foram sempre excluídas.

A educação, tal como assumida tem uma intencionalidade que vai além da simples instrução e insere-se como um aparato de interesse político, ideológico e estratégico para manter os camponeses em seu local de origem (campo), não no sentido de preservar suas identidades socioculturais, mas para que as elites rurais e urbanas possam exercer controle sobre os trabalhadores rurais, diante das ameaças de “desordem das cidades” e da “ausência de mão de obra para o campo”.

É nesse cenário que surge o chamado “Ruralismo Pedagógico” um movimento cunhado para adaptar a educação escolar ao contexto social em que os camponeses estavam inseridos e, conseqüentemente, fixá-los no campo como forma de controlar a escassez de trabalhadores para o serviço agrário e os impactos sociais provocados pelo êxodo rural nas cidades. Com isso, observa-se que apesar de haver a defesa por uma educação diferenciada para o meio rural, não houve qualquer interesse na construção de uma proposta educativa emancipatória que expusesse a condição social excludente da qual os camponeses estavam submetidos, pois seu intuito maior era “uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat” (Bezerra Neto, 2017, p.16).

Nesse sentido, Lima (2015) assevera que embora o Ruralismo Pedagógico tenha sido o primeiro movimento que reconheceu a necessidade de se pensar uma escola diferente da urbana para a população rural, não tinha interesse em desenvolver um ensino que pudesse impulsionar o processo de transformação social para sua população. De

maneira que, as escolas rurais continuaram desvinculadas dos reais interesses dos camponeses, pois seu intento maior era a submissão desses sujeitos, pautadas na falsa valorização de sua cultura, visando a permanência destes no meio rural.

Além do Ruralismo Pedagógico, outras ações fundamentadas nas necessidades hegemônicas foram criadas para o ensino no meio rural, como a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Serviço Social Rural (SSR). Segundo Calazans (1993), esses projetos, em especial o SSR e a CNER³, sofreram fortes interferências norte-americanas no período da Guerra Fria, os quais a autora denominou como:

“pacotes” que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdo à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro. Isto é, de que forma a tradição brasileira de investigação e debate sobre questões rurais nacionais é chamada a intervir, pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimação de tais programas aos trópicos (Calazans, 1993, p. 27-28).

Percebe-se, pois, que a influência dos Estados Unidos da América (EUA) nas políticas educacionais brasileiras tencionava à disseminação de valores e princípios cuja finalidade era adequar o sistema educativo ao sistema produtivo internacional. A implementação de programas como estes no Brasil e em outros países da América Latina, era uma das formas dos EUA combater o avanço da União Soviética no cenário de disputa político-ideológica da Guerra Fria, bem como garantir domínio sobre as regiões ricas em recursos naturais e consequentemente em matérias-primas, como água, madeira, petróleo, minérios, dentre outros produtos.

Corroborando com essas prerrogativas, Mendonça (2019) explica que no período 1945-1955, consolidou-se a hegemonia norte-americana com o capitalismo mundial e a necessidade de ampliar mercados para seus produtos, além de encontrar novas áreas para o investimento de seus capitais excedentes, haja vista que o crescimento da economia estadunidense ainda dependia de matérias-primas baratas para a crescente capacidade de suas indústrias, sobretudo das nascentes corporações multinacionais. Postula-se com isso,

³ Para Calazans (1993), a CNER pretendia preparar ‘técnicos’ para atender a necessidades da educação de base e de desenvolvimento comunitário, sendo seus objetivos inspirados na Unesco. Quanto ao Serviço Social Rural, mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos Estados de todo o território brasileiro, sobretudo os Estados da Região Nordeste, cuidando das questões do cooperativismo, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outras.

que por décadas os EUA buscaram a consolidação do seu poder sobre os países latinos, usando artífices como o SSR e a CNER para possibilitar sua interferência em áreas economicamente estratégicas do Estado brasileiro.

É importante salientar, ainda, que a criação de programas setoriais como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (INBRA), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) contribuíram de modo significativo para a criação de programas/projetos com ligação direta com a Educação Rural, a partir dos anos 50, tais como Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Agrícola (PIPMOA), Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC), Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC), Projeto Rondon, dentre outros (Leite, 1999).

Em contrapartida, ainda nessa conjuntura, surgiram no final da década de 1950 e início de 1960, diversos movimentos de educação popular, a exemplo do Movimento de Educação de Base (MEB) vinculado à CNBB em convênio com o governo federal, os Centros Populares de Cultura (CPCs) ligados à União Nacional de Estudantes (UNE) e o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife. Estes movimentos conseguiram por intermédio da educação e cultura popular realizar trabalhos exitosos de conscientização da classe trabalhadora, utilizando-se dos sindicatos, associações, escolas radiofônicas, teatro, música, literatura e vários outros instrumentos de mobilização.

As análises de Saviani (2008, p. 317) indicam que a educação popular foi pensada para o povo e com o povo, como forma de resistência a uma educação alicerçada numa ideologia de opressão:

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão —educação popular assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Compreende-se, então, que os movimentos de educação popular propuseram uma educação que advoga a indissociabilidade entre o ato político e o ato pedagógico, como

é o caso do MCP, movimento cunhado pela prefeitura de Recife na gestão Miguel Arraes, tendo Paulo Freire como um dos principais responsáveis por organizar a metodologia de trabalho a ser desenvolvida para alfabetizar jovens e adultos na perspectiva da valorização da cultura e educação popular.

De tal modo, como pontua Holanda (2021) o MCP teve grande sucesso em Recife, e levou com que Freire fosse convidado para colocar em prática suas concepções sobre a educação em outros estados brasileiros, como o Rio Grande do Norte e a Paraíba, porém a grande responsável pela repercussão nacional e internacional que seu método de alfabetização alcançou foi uma experiência num pequeno município do estado do Rio Grande do Norte, chamado Angicos, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 40 horas.

As ideias de Freire revolucionaram a prática educativa promovendo uma educação libertadora contrapondo-se a uma estrutura educacional incapaz de colocar-se a serviço dos oprimidos. É significativo, desta forma, compreender que a educação libertadora para Freire (1987), deve ser uma possibilidade de libertação da condição de sujeito oprimido e explorado para uma condição de sujeito autônomo e emancipado, cujo horizonte é modificar as estruturas que atentam contra a dignidade do ser humano.

O Brasil nesse período, vivia um momento de grande mobilização popular em defesa das chamadas reformas de base portada pelo governo Joao Goulart, nas quais eram previstas mudanças nas áreas administrativa, agrária, bancária, educacional, eleitoral e tributária com o objetivo de promover uma reestruturação que assegurasse a diminuição das desigualdades sociais no país. Essas medidas desagradaram os setores conservadores da sociedade, representados por empresários, latifundiários, militares, políticos da direita, igreja católica etc., os quais acusaram Jango de querer implantar o comunismo no Brasil (Ghiraldelli Jr., 2006).

Em 1964, Jango é destituído da presidência da república por um golpe militar, instaurando um período de autoritarismo, repressão, perseguição política, exílios, prisões, torturas, mortes, entre outras barbaridades. No campo educacional, é importante salientar que o trabalho de Paulo Freire foi interrompido por ser considerado subversivo, e em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em que o “método de Paulo Freire é aplicado de maneira deformada, apenas com as fichas de leitura, sem o processo de conscientização” (Aranha, 1996, p.207).

Assim como em outros períodos históricos, a Educação Rural durante a ditadura militar serviu, predominantemente, para formar da mão de obra a ser empregada nas grandes propriedades rurais, com o propósito de adaptar a classe trabalhadora rural ao modo de produção capitalista agrário, mantendo-os conformados às condições de subordinação socioeconômicas ditadas por aqueles que, historicamente, dominaram os sistemas de produção agrícola do país. Dentro desta perspectiva, a educação passa a ser um mercado de potencial lucrativo encarregado de atender às exigências do sistema capitalista seja por meio da formação para o trabalho ou pela difusão de ideologias que tornam os interesses dos grupos detentores do poder como universais.

Percebe-se assim, que a educação orientada pelo paradigma da Educação Rural perde a dimensão da formação humana e se restringe a um caráter mercadológico em que as pessoas são equivalentes à mercadoria. Desse modo, a educação se esvazia em seu sentido lato que é o de contribuir para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, e torna-se um mecanismo de internalização da lógica do capital, como explica Azevedo (2007, p. 145), a educação rural era “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetivados no campo, cujas bases se fundamentam nos interesses das classes dominantes”.

Corroborando com estas prerrogativas, Mészáros (2008) afirma que a educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da dominação estrutural implacavelmente imposta. Logo, é preocupante perceber que compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a educação escolar, tanto no âmbito urbano quanto rural, tem suas finalidades voltadas para manter a hegemonia do sistema econômico vigente.

Sendo assim, a formação dos trabalhadores do campo ficou reduzida à finalidade de promover o que Gramsci (2007) chamou de adaptação psicofísica dos trabalhadores, uma formação unilateral restrita ao objetivo de promover a adaptação física e psicológica desses indivíduos a determinadas condições de trabalho e de processo produtivo exigidos pelo sistema capitalista. Destarte, que para além de seu componente técnico as relações sociais de produção ensejam um determinado tipo de civilização que vão além da fábrica

como modos de viver, regras de conduta, costumes, habitação, nutrição etc., que não é algo inato, ‘natural’, mas exige ser adquirido.

Outro aspecto importante é que essa proposta educativa inserida no contexto das escolas do campo não contempla as demandas dos povos que habitam nesse espaço, de modo que sua diversidade sociocultural é desconsiderada nas propostas pedagógicas, que por sua vez, são carregadas de elementos (avaliação, conteúdo, método, recursos etc.) preconceituosos e equivocados que descaracterizam esses sujeitos de sua própria identidade. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem tende a acontecer, entre outros aspectos, de forma descontextualizada com foco em práticas que não tratam das questões que atravessam o cotidiano dos camponeses e da vida comunitária.

Ademais, faz-se necessário compreender que a visão estereotipada do campo e de seus sujeitos inviabilizaram durante décadas que os camponeses fossem protagonistas do processo educativo, isso porque:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção (Arroyo; Caldart; Molina, 2008, p. 78).

Assim sendo, a educação passa a ser opressora, pois é construída em uma relação vertical, em que o educando não participa do processo de construção do conhecimento, aceitando-o de forma passiva, ou seja, o conhecimento é passado para o outro (educando) desrespeitando tudo aquilo que eles conhecem, trazem de sua vivência, cultura, do seu ambiente, da sua realidade (Freire, 1999). A referida forma de educar coaduna não apenas para que os sujeitos a quem ela se destina não desenvolvam uma consciência crítica sobre a realidade, mas restringe também a capacidade dele se enxergar como um sujeito de direitos.

Por isso, Munarim (2006, p. 20) chama a atenção para a importância de superar a visão dicotômica entre campo e cidade, uma vez que as políticas públicas “voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural”. Depreender-se, com isso, que no paradigma da Educação Rural a relação entre campo e cidade é permeada de

oposições e idealizações, na qual o espaço urbano é relacionado a civilização e o espaço rural ao atraso, daí representações dos camponeses como “jeca tatu”, “caipira” e “tabaréu da roça”. A partir desta constatação é preciso elucidar, ainda, que a distinção entre campo e cidade não significa oposição entre esses dois espaços, e sim um reconhecimento de que eles têm suas próprias singularidades a serem respeitadas.

Haja vista que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos, seja do campo ou da cidade, sem contar que um país moderno é aquele que tem campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas existências (Fernandes, 2000).

Isso tudo evidencia, segundo as prerrogativas de Leite (1999) que a educação rural no contexto brasileiro, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, uma educação baseada em padrões urbanos em que predominou uma concepção unilateral da relação cidade-campo, com a difusão de valores, conhecimentos e atitudes distantes do modo de vida e da cultura da população do meio rural, condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controladas pelo poder político econômico das oligarquias. Configurando-se, portanto, como um paradigma educacional que exclui, desqualifica e subordina os saberes que os povos do campo trazem de suas vivências fora do espaço escolar.

Diante dos fatos supracitados, é perceptível que a Educação Rural contribuiu para que se perpetuasse as desigualdades sociais no campo, haja vista que camponeses foram colocados à margem do processo educacional, submetidos a uma proposta educativa contraditória ao seu modo de viver, pautada em uma concepção urbanocêntrica e mercadológica. Isso porque o poder público foi negligente para com a questão, e pelo fato das classes dominantes terem assumido a educação como um instrumento para o fortalecimento de seu projeto de desenvolvimento da sociedade.

3.2 Educação do Campo

Como abordado na subseção anterior, a educação no meio rural foi constituída por objetivos desvinculados da realidade campestre, engendrados pelo Estado e pelo sistema capitalista no sentido fortalecer um sistema que coaduna, dentre outras questões, para a

perpetuação das desigualdades sociais, a desvalorização sociocultural e a submissão dos trabalhadores à sua exploração. Em função disso, os vários coletivos de luta se articularam para demandar do Estado a construção de políticas públicas para a população do campo, visando garantir o direito a uma educação que respeitasse ao seu modo de organização social.

A década de 80 foi um período de grande efervescência dos movimentos sociais no Brasil, que juntamente com diversos setores da sociedade civil⁴, tinham dentre suas principais bandeiras de lutas a defesa pelo processo de redemocratização do país e a consolidação de direitos sociais, como saúde, educação e segurança, posteriormente inscritos em leis na Constituição Federal de 1988. Postula-se que embora a promulgação desta legislação, considerada a maior do ordenamento jurídico brasileiro, represente um avanço significativo no que concerne à garantia dos direitos considerados essenciais para a afirmação da dignidade da pessoa humana, ainda segue sendo uma Constituição de um Estado capitalista imerso em contradições.

No que se refere ao direito à educação, a Constituição Federal de 1988 assegura que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Posto isto, é possível inferir que embora a Educação do Campo não tenha sido explicitamente mencionada nessa legislação, foi assegurado que a educação é um direito de todos, fazendo assim com que os camponeses sejam também incluídos. Consoante a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), ao tratar da oferta de educação para as populações rurais em que considera:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

⁴ Para Gramsci (2007.p.20) existem duas dimensões essenciais que compõem o Estado: ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente ‘privados’) e o da sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à 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’.

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Essa legislação merece especial atenção, pois apesar de conter avanços no sentido de reconhecer que a diversidade sociocultural do meio rural deve ser respeitada e inserida na proposta pedagógica de suas escolas, é perceptível que a educação é tratada de forma genérica, visto que o art.28 é a única referência direta que a LDBEN (9394/96) faz à educação escolar dos povos do campo. Sob esta ótica, Munarim (2016, p.503) tece uma crítica de que “o que se tem de referência à educação para a diversidade na LDB é muito pouco. E, para a educação dos povos do campo, quase nada”.

Desse modo, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN (9394/96) trouxeram determinações que deram abertura para os movimentos sociais exigirem do poder público ações mais efetivas para o campo, como a formulação e implementação de políticas públicas que considerem os camponeses e seus modos de vida como elementos indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem. Isso pois, as políticas públicas configuram-se como vias para que direitos sociais como saúde, educação e lazer sejam materializados por parte Estado, o que exige uma efetiva participação dos diferentes segmentos sociais na luta pelo seu cumprimento, pois há uma discrepância entre afirmar os direitos documentalmente e garanti-los efetivamente.

É nesse sentido que Caldart (2004), assevera que as políticas públicas são desenvolvidas pelo Estado nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal para atender a demandas que provêm de determinados setores da sociedade civil, sendo as políticas de Educação do Campo fruto de intensas lutas cotidianas dos movimentos sociais. Dessa maneira, fica evidente a relevância das mobilizações sociais, mais especificamente sobre a atuação dos movimentos sociais do campo, em exigir que suas demandas sejam consideradas pelo Estado e transformadas em leis ou em políticas públicas.

Assim, torna-se imperativo também elucidar a concepção de Estado na qual essas políticas públicas são disputadas. A partir da discussão apresentada foi possível inferir o Estado como uma instituição ampla onde há possibilidade de conquista por parte da sociedade civil, conforme a concepção gramsciana de Estado Ampliado. O revolucionário italiano Antônio Gramsci, ao formular a sua teoria do Estado, incorporou as contribuições marxianas de que essa instituição “não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (Marx; Engels, 1998, p. 12), e avançou, ampliando tal

conceituação de acordo com transformações ocorridas no interior da sociedade capitalista no início do século XX. De modo que cunhou o seguinte conceito de Estado Ampliado “Estado = sociedade política + sociedade civil, quer dizer, hegemonia revestida de coerção” (Gramsci, 2007, p. 244), isto é, sociedade civil e o Estado são partes de uma mesma totalidade, mas se diferenciam pela forma como articulam a reprodução das relações de poder.

As análises de Molina (2011, p. 115) sobre o Estado captam a complexidade que ele assume no interior da sociedade capitalista:

Compreende-se o Estado como um território em disputa, um espaço heterogêneo, um espaço de conflito, de contradição: é possível e necessário disputar o Estado. Não sendo homogêneo, não sendo ele aquele bloco monolítico, sendo heterogêneo e território em disputa, é tarefa disputar o Estado na perspectiva de colocar frações do Estado a serviço da classe trabalhadora. É óbvio que não podemos alimentar ilusões de que na sociedade capitalista vamos ter o Estado a serviço dos trabalhadores. Na sociedade capitalista, com a hegemonia da classe burguesa, o Estado vai estar majoritariamente apropriado para garantir a reprodução do capital. Apesar disso, é preciso disputar frações desse Estado, na perspectiva de evitar que tudo vire mercadoria. É preciso barrar a transformação da Educação também em mercadoria, evitando-se que ela deixe de ser tratada como um direito, obrigação do Estado, portanto universal, e se transforme num serviço ou num bem, a que só tem acesso quem pode pagar por ele, quem pode comprá-lo. A ideia de lutar por política pública é para ampliar a esfera pública e tentar reduzir e barrar a esfera do mercado, da privatização, de cada vez menos gente com acesso a direitos.

É a partir dessa compreensão, que na década de 1990, a sociedade civil organizada na forma de movimentos sociais do campo intensificou suas lutas visando ocupar mais espaço no seio do Estado, colocando na agenda política da nação, as suas reivindicações por políticas públicas educacionais para o campo. Baseando-se no pressuposto já estabelecido pela Constituição Federal de 1988 de que a educação é direito de todos e dever do Estado e no entendimento de que essa educação deva constituir-se a partir das demandas coletivas dos camponeses, por uma educação que seja dentro dos seus territórios de vivência e que esta respeite as especificidades desse meio.

Somando-se a isso, é importante esclarecer que as reivindicações dos movimentos sociais são por causa de interesse coletivo e, portanto, o objetivo compartilhado pelo grupo no interior dessa ação, deve ser o grande impulsor que levará o movimento a se organizar, lutar e exigir o cumprimento dos seus direitos. É nesse sentido que movimentos camponeses como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB),

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o MST e a Via Campesina, organizaram-se para demandar do poder público políticas que legitimem seus interesses coletivos.

Portanto, a Educação do Campo surgiu das reivindicações dos movimentos sociais, que lutam pelos direitos de pessoas marginalizadas da sociedade, “sem direito” à escola e ignoradas pelas políticas públicas, na luta pela terra, acesso à educação, pelo trabalho e pela igualdade social (Munarim, 2014). Dito isto, vale ressaltar que as lutas dos movimentos sociais, com destaque para MST, inicialmente são para mudar a estrutura de uso e distribuição da terra por meio da reforma agrária, mas que compreendem que a essa bandeira de luta precisam ser incorporadas outras demandas como o direito à educação, cultura, moradia, valorização de suas identidades, dentre outras.

Neste ínterim, Santos (2019) pontua que a luta dos movimentos sociais do campo por políticas públicas educacionais, voltadas especificamente para o meio rural, torna-se um elemento que pode contribuir na disputa de hegemonia em relação ao projeto de sociedade. É significativo desta forma compreender que embora o Estado seja apropriado pelos agentes hegemônicos do capitalismo, a pressão desses movimentos tem agido de forma a garantir os direitos reivindicados pela classe trabalhadora, através da política pública. Observa-se assim, que as lutas travadas pelos movimentos sociais do campo são fundamentais para a concretização e/ou ampliação das políticas públicas.

Em concordância com as prerrogativas de Santos (2019), Ribeiro (2010, p.41) acrescenta que:

Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses

Percebe-se, então, que a Educação do Campo é fruto da imensa mobilização dos movimentos sociais de romper com o modelo de Educação Rural e construir um projeto de educação específico para o campo, como forma de valorizar a diversidade de conhecimentos e saberes, produzidos através das diversas experiências vivenciadas pelos

sujeitos oriundos desse espaço. Portanto, é de uma perspectiva contra- hegemônica que busca orientar a educação no sentido de transformação de um paradigma educacional que serviu de base, critério e referência para a manutenção da hegemonia de um grupo social e a consequente subordinação dos demais, em especial os menos favorecidos.

Logo, é mister pontuar o conceito de hegemonia apresentado por Gramsci (2007), de que esta não diz respeito apenas à dominação via a coerção exercida pelo Estado, mas principalmente pelo consenso produzido pela classe dominante dentro da sociedade capitalista a partir do desenvolvimento e da afirmação de sua base ideológica através de visões de mundo amplamente reproduzidas pelos seus intelectuais, tornando hegemônicos seus interesses nas diferentes instâncias da sociedade civil. Dessa maneira, o pensamento gramsciano contribui para a compreensão de que a educação tanto urbana quanto rural pode ser tomada como um dos aparatos de difusão das ideologias daqueles que detém o poder.

Outro aspecto de grande relevância acerca da Educação do Campo é o I ENERA, realizado na Universidade de Brasília (UnB) no ano de 1997, através de uma iniciativa do MST, com o apoio do Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Universidade de Brasília (UnB) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Autores como Caldart (2004, 2008), Munarim (2006, 2016), Santos (2019), Rolim (2023) consideram esse encontro como um marco nas discussões acerca da Educação do Campo, pois na ocasião foram evidenciadas a precária situação da educação destinada aos camponeses em todo país, bem como impulsionaram novos debates em torno da exigência de políticas públicas educacionais específicas para o campo.

Por conseguinte, no ano de 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com a participação de entidades presentes no ENERA e diversos setores da sociedade civil como movimentos sociais, associações, universidades públicas, Organizações Não Governamentais (ONGs), com o objetivo de “recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país” (Kolling; Nery; Molina, 1999, p.22).

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo em julho de 1998, gerou um processo de reflexão e mobilização do povo em prol de uma educação que considere em seus conteúdos e metodologias, questões relacionadas ao campo. Com esse

evento, foi convencionado o uso da expressão ‘campo’ e não mais a usualmente utilizada ‘meio rural’ tendo como objetivo refletir sobre o sentido do trabalho do camponês, e das lutas sociais e culturais de grupos para sobreviver desse trabalho.

Nesse direcionamento, Caldart (2004, p.10) alude que essa conferência se constitui como um momento de ampla articulação política em foram discutidos diversos assuntos, e que teve como um dos seus desdobramentos a criação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que promove ações que visam colocar o campo e a educação na agenda política do país.

Na I Conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. De lá para cá o trabalho continuou por meio da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo.

É essencial enfatizar que as mobilizações políticas supracitadas, assim como outras a exemplo do Seminário da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, foram fundamentais para a concretização de normativas legais e políticas públicas para a Educação do Campo, como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) institucionalizado pela Portaria nº 10/98, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária e a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002).

No que se refere ao PRONERA, Cavalcante e Silva (2018, p.135) explicam que esse programa surgiu com o intuito de “garantir o acesso à escolarização de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária que não tiveram o direito a acessar à escola nos anos iniciais, bem como em outras etapas da educação básica e ensino superior”. Postula-se com isso, que a implementação do PRONERA representa um importante avanço no âmbito das políticas públicas para a Educação do Campo, pois visa a reparação da negação histórica do direito à educação aos jovens e adultos do campo, mais especificamente aqueles inseridos nas áreas de reforma agrária.

Já as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1/2002), podem ser consideradas um marco legal inicial para a Educação do Campo, constituindo-se como:

um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial, para a Educação Indígena, para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Além de estabelecerem normas obrigatórias a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, essas diretrizes representam a materialização legal de lutas que já vinham sendo travadas desde muito tempo pela sociedade civil organizada, com o protagonismo dos movimentos sociais do campo. Foram também inseridas nesse documento algumas demandas políticas, pedagógicas e administrativas da comunidade camponesa, que visam a edificação de um processo de escolarização que articulem os conhecimentos historicamente sistematizados com os aspectos econômicos, socioculturais e identitários da vida no campo.

Articulado a esse pensamento, Arroyo, Caldart e Molina (2008) assinalam que essas diretrizes reconhecem o modo próprio de vida social da população do campo, a identidade da escola do campo definida pela sua vinculação com a realidade, com os saberes dos estudantes, com a memória coletiva da comunidade e com as reivindicações dos movimentos sociais em defesa da qualidade de vida dos povos do campo. Portanto, essa é uma proposta que aspira a ressignificação da educação no sentido de construir novos processos formativos fundamentados na problematização e reflexão da realidade.

Destarte, verifica-se que essa diretriz propõe uma educação que extrapola a noção de campo como espaço geográfico, construída a partir de referências próprias do contexto camponato e com a participação de seus sujeitos na sua construção, vinculada a seus valores, princípios e os modos de ser e viver daqueles que integram o campo. Podendo também, contribuir para a construção de um projeto educativo contra-hegemônico, que se contraponha as estruturas sociais autoritárias conservadoras e obscurantistas, que propagam a internalização da exploração dos grandes latifundiários contra os pequenos agricultores e os sem-terra.

No entanto, estudos realizados por Silva (2021) apontaram que a materialização da Diretriz CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, não efetivou a garantia do direito aos povos camponeses em sua plenitude, tendo em vista que os entes federados pouco atuaram acerca do que foi determinado para melhoria da Educação do Campo, motivo pelo qual foi instituída a resolução do CNE/CEB nº 2/2008, com diretrizes complementares, a fim de tornar célere os programas educativos, por meio das políticas públicas.

Vale reiterar que as reivindicações por políticas públicas para Educação do Campo não pararam com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1/2002), de modo que no ano de 2004, ocorreu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo com objetivo de ampliar os debates da I Conferência e pôr ainda mais em evidência a necessidade de institucionalização da Educação do Campo como uma política pública, dentre os temas discutidos estão a formação de professores para as escolas do campo.

Nesse contexto, é válido mencionar que entre os marcos favoráveis a Educação do Campo, estão a criação no governo Lula da Coordenação de Educação do Campo na Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação, tendo entre suas funções promover o desenvolvimento de programas e projetos voltados para a Educação do Campo. Em 2011 é acrescentado a temática da “inclusão” à SECAD e esta passa a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Contudo, essa secretaria foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, no governo de posturas autoritárias e conservadoras de Jair Bolsonaro.

Taffarel e Carvalho (2019, p.87) destacam que “extinguir a 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”. Partindo dessas prerrogativas, é fundamental enfatizar que o desmonte da SECADI não representa apenas um retrocesso no campo das políticas públicas voltadas à inclusão, à equidade e ao reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural, mas constitui também parte de um projeto político das classes dominantes que visa conservar e ampliar privilégios históricos, ao mesmo tempo em que mantém grupos socialmente excluídos sob seu poder.

No ano de 2006, pode-se destacar o Parecer CNE/CEB nº1/2006 que aborda sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Este parecer considera tanto a comunidade quanto a escola como espaços de produção do conhecimento, no entendimento de que o processo educativo acontece interligado com vida e não apartado da realidade. Nessa direção, Silva (2021.p.39) explica que a Pedagogia da Alternância consiste em:

um modelo de ensino que consiste em tempos, espaços formativos distintos que se complementam nos processos de aprendizagem com objetivo de conectar os educandos com suas realidades locais. As escolas dividem o calendário em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. O Tempo-Escola é o momento em que os educandos estão em sala de aula aprendendo os conteúdos e tendo aulas práticas de agricultura, pecuária, agroecologia etc. O Tempo-Comunidade é o momento em que os educandos estarão em suas comunidades e núcleos familiares colocando em prática o que foi desenvolvido na Escola.

Em 2007, foi criado Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), sendo incorporado ao PRONACAMPO em 2013, esse programa apoia a implantação de cursos de licenciatura em Educação do Campo nas instituições de ensino superior do país a fim de formar professores para atuar nas escolas do campo “este programa tem como objetivo, oferecer as condições necessárias de execução das Licenciaturas em Educação do Campo integradas ao ensino, pesquisa e extensão, valorizando o estudo de temáticas significativas para as populações camponesas” (Santos, 2017, p. 218).

Em 2008, é instituída a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 que estabeleceu as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008). Essa resolução orienta que a promoção da Educação do Campo no contexto da Educação Básica, implica no atendimento de certas condições como infraestrutura, materiais didáticos apropriados, formação inicial e continuada de professores, supervisão pedagógica, entre outros. Além disso, essa resolução torna-se muito importante ao tratar acerca do processo de nucleação das escolas do campo, pois afirma que tal prática deve efetivar-se somente em caso de extrema necessidade, uma vez que a prioridade do ensino deve ser nas escolas localizadas próximas as comunidades. Conforme pontuado no art. 4º e parágrafo único da referida resolução:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural

levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008).

Em consonância com a resolução do CNE/CEB nº 2/2008, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/90), lei que trata dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes em todo o Brasil, também determina no Art. 53, inciso V, que as crianças e adolescentes têm direito à educação e o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Portanto, qualquer medida que se contraponha a essa legislação configura-se como uma violação de um direito legal.

No entanto, dados da dissertação de mestrado de Rolim (2023), sobre as classes multisseriadas no município de Serra do Ramalho-BA, apontam que indo na contramão do que diz a lei, as escolas do campo vêm passando por um processo arbitrário de nucleação, sem consulta prévia à comunidade. Consequentemente, é comum o deslocamento de alunos por longas distâncias, os quais necessitam de até três transportes para ir e vir de sua comunidade para outra escola, tendo que transitar por estradas precárias, em veículos muitas vezes inadequados para a faixa etária e a quantidade de alunos, e sem a presença de um acompanhante/monitor escolar.

Resultados semelhantes a esses também foram encontrados na dissertação de mestrado de Nogueira (2023), que teve como objetivo analisar os impactos decorridos da política de nucleação e fechamento de escolas no campo no município de Sumé-PB, em que foi constatado que a política de nucleação nesse município descumpriu os marcos normativos da Educação do Campo, os quais garantem o direito dos povos camponeses de acessarem as etapas iniciais da Educação Básica em suas próprias comunidades. Além disso, os resultados apontaram a inexistência de diálogo entre a gestão municipal e as comunidades rurais, que em nenhum momento tiveram o direito a uma reunião para tomarem conhecimento sobre o fechamento e a nucleação das escolas.

Em 2010, a Educação do Campo passou a ser considerada modalidade de ensino pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010). Referir-se a Educação do Campo como modalidade de ensino, entende-se que deva contribuir para organizar uma escolarização específica para esse segmento, considerar suas especificidades legitimadas, reconhecer e assumir que existem

segmentos sociais na diversidade brasileira, a quem cabe uma escola diferente, ou seja, diferente das escolas urbanas, que considere o seu contexto de vida (Ghedini, 2017). É, portanto, uma perspectiva que confere reconhecimento e representação ao campo.

Nesse mesmo ano é publicado o Decreto Presidencial 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). É por esse dispositivo legal, que o PRONERA e a Educação do Campo passaram a ser uma política pública de Estado com objetivo de garantir, entre outros fatores, a ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo. Além disso, ampliou-se as garantias legais acerca da Educação do Campo, trazendo determinações que deverão ser observadas pela União em regime de colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal. Molina e Sá (2012, p. 327), ao fazer uma análise do Decreto Presidencial nº 7.352/2010, explicitam a sua relevância ao afirmar que:

Mantém-se nesse instrumento legal que eleva a Educação do Campo à política de Estado, não só a demarcação das escolas do campo neste território, mas também a importante definição de que sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de sua reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados.

Evidencia-se assim, que esse Decreto além de definir quem são as “populações do campo” e as “escolas do campo”, conferindo reconhecimento e representação aos seus aspectos “sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2014), traz também direcionamentos referentes aos princípios e objetivos da política de Educação do Campo, a formação de professores, o público alvo, as responsabilidades dos entes federados, organização e funcionamento do ensino, entre outras questões.

Quanto ao PRONERA, Carvalho (2021) discute que esse programa apresenta duas fases: a primeira é a da sua criação, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), cuja as ações já foram explicitadas acima (projetos de formação de educadores assentados, a oferta de cursos técnicos profissionalizantes, cursos de alfabetização e ampliação da escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental), a segunda fase é no governo Lula, quando é institucionalizado como uma política pública específica para a Educação do Campo pelo Decreto 7.352/2010.

Ao longo da sua execução, o PRONERA desenvolveu ações que buscam amenizar as consequências negativas do processo histórico de exclusão social que dificultou que as populações do campo tenham acesso aos direitos fundamentais, como à educação. Nesta perspectiva, Pinheiro (2020, p. 3) elucida que esse programa se manteve proativo na promoção de políticas educacionais para o campo, desenvolvendo ações como:

Firmou convênios com universidades públicas e qualificou quase 200 mil brasileiros do campo. Os dados apontam para mais de 165 mil brasileiros atendidos pela Educação de Jovens e Adultos – EJA que puderam ser alfabetizados, concluir o Ensino Fundamental e Médio. Para além disso, o PRONERA formou mais de 5 mil graduados e 3 mil pós-graduados. Adicionalmente, mais de 20 mil brasileiros do campo tiveram acesso a cursos de extensão (Pinheiro (2020, p. 3)

Entretanto, esse programa sofreu um processo de desmonte a partir do golpe de 2016, o qual destituiu a presidenta Dilma Rousseff da presidência da república. Segundo o MST (2022), nesse período houve uma drástica redução orçamentária para o programa interrompendo assim o andamento de vários cursos, suprimiu a participação popular que contribuía na gestão democrática não apenas dessa, mas de diversas políticas públicas em distintos ministérios e secretarias federais. E de modo específico, o governo Bolsonaro por meio do Decreto n.º 10.252 de 20 de fevereiro de 2020, extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania do INCRA, cuja função era a administração do PRONERA, enfraquecendo o programa na tentativa de eliminá-lo.

Outra importante iniciativa para o fortalecimento da luta por uma Educação do Campo é o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), criado em 2010, reunindo diferentes movimentos sociais do campo, tendo como um de seus objetivos principais a manutenção do debate da implantação das políticas públicas de educação e ainda, a melhoria da educação dos camponeses, superando as desigualdades, o domínio hegemônico e as diferenças, propondo uma superação significativa da forma com que historicamente essa educação foi tratada (FONEC, 2020).

Vale também mencionar a Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o qual articulou em um mesmo programa um conjunto de políticas públicas para subsidiar estados, municípios e o Distrito Federal na implementação da política de educação do campo, visando assegurar que as populações do campo possam não só acessar como também permanecer na escola. Dentre as ações desenvolvidas estão o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Nacional de

Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Saberes da Terra, entre outros.

Para Rolim (2024), a institucionalidade do PRONACAMPO é uma iniciativa muito abrangente e multifacetada que envolveu uma ampla participação de diferentes atores sociais incluindo movimentos sociais do campo, instituições governamentais e organizações não governamentais. Tal constatação, permitiu que o programa incorporasse ideias e interesses antagônicos, atendendo tanto as demandas históricas dos movimentos sociais do campo quanto ao setor privado, injetasse em suas políticas aspectos neoliberais e do agronegócio.

Outra legislação imprescindível para a garantia do direito à Educação do Campo às populações camponesas é a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDEN (9.394/1996). Essa normativa introduz a exigência de manifestação prévia do órgão normativo do respectivo sistema de ensino como condição para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, conforme disposto a seguir:

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

Essa lei expressa um grande avanço nas políticas para a Educação do Campo, uma vez que se configura como uma possibilidade de garantir o direito a um processo de escolarização próximo a residência, pois para qualquer ação de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas deve-se levar em consideração o posicionamento da comunidade, e, havendo qualquer contestação por parte desta, não se deve proceder com o fechamento dessas instituições.

Apesar da existência desse importante marco legal, dados apresentados no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam altos índices de fechamento de escolas do campo em todo o território nacional, 36.530 escolas públicas (estaduais e municipais) localizadas no campo foram fechadas no período entre 2007 a 2023, o que representou 41,33% do total dessas escolas e, por conseguinte, a negação do direito das comunidades do campo de terem acesso à educação em suas comunidades.

Articulado a esses dados, Fernandes (2020) ao analisar em sua dissertação de mestrado investigar as ações dos movimentos sociais sobre o fechamento das escolas do campo nos municípios baianos, Anagé, Barra do Choça, Jequié e Vitória da Conquista, constatou que política de fechamento de escolas do campo nos municípios pesquisados não considera as necessidades das comunidades e efetiva-se por meio da desinformação, tendo em vista que os gestores comunicam as comunidades rurais sobre o fechamento da unidade escolar, sem que a comunidade tenha tempo de se articular, discutir e criar estratégias que impeça a ação do Estado.

Correia et al. (2025) ao analisar o fechamento de escolas do campo no município de Santo Estêvão-BA, entre 2013 e 2023, verificou que 14 escolas do campo foram fechadas nesse período. De tal modo, é relevante considerar que o fechamento de escolas do campo vai além da desativação das atividades escolares, significa também a negação do acesso às políticas públicas nas comunidades camponesas, muitas vezes, a escola é a única materialização do poder público nesses locais, pois não há espaços de lazer, postos de saúde, transporte público.

De acordo com o MST (2015), dentre as principais justificativas do Estado para o fechamento de escolas do campo está à alegação destas ter um número reduzido de alunos matriculados, sendo insuficiente economicamente para manter em funcionamento essas instituições. Nesse sentido, é importante pontuar que a baixa densidade demográfica do campo é habitualmente apontada pelo poder público como um dos fatores preponderantes para o fechamento das escolas localizadas em áreas rurais. Todavia, o esvaziamento do campo ocorre principalmente da ausência de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de vida dos povos camponeses, somada ao processo de expulsão decorrente da expansão do agronegócio.

Para Molina, Pereira e Santana (2024), o agronegócio representa a hegemonia do capitalismo no campo. Esse modelo caracteriza-se pela mercantilização da agricultura, pela implantação massiva de extensas monoculturas que exigem elevada concentração fundiária e pelo uso intensivo de agrotóxicos, resultando no comprometimento da soberania e na insegurança alimentar. Além disso, investe, nos planos ideológico, social e cultural, na destruição das comunidades tradicionais camponesas, promove a desterritorialização dos sujeitos e impede as formas de produção material da vida do campesinato.

Em perspectiva similar, Junqueira e Bezerra (2013) assinalam que o agronegócio representa o momento da agricultura capitalista em sua fase mais desenvolvida e perversa. Esse modelo intensifica a concentração fundiária e de poder, dificulta a implementação de políticas estatais de reforma agrária, submete os pequenos agricultores às imposições do mercado e inclui ou exclui trabalhadores conforme as demandas do regime de exploração do trabalho. Nesse contexto, a educação apresenta-se como um campo estratégico na legitimação e difusão dos seus interesses, expresso pela presença de inúmeros projetos educativos vinculados a esse setor na educação básica.

Outro marco normativo fundamental é a Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, que Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. A portaria sinaliza uma tentativa de fortalecimento das políticas de Educação do Campo, após um período de fragilização institucional, ao mesmo tempo em que amplia o debate para além do campo, incluindo as águas e as florestas como espaços legítimos de produção da vida e de processos educativos.

Diante dessas considerações, é possível constatar que apesar das conquistas legais, as quais são imprescindíveis para que os camponeses tenham seu direito a educação *no e do campo* assegurado pelo Estado, muitos entraves são impostos para que o direito desses povos não sejam efetivados na prática, exemplos disso foram mencionados anteriormente como o nucleação/fechamento de escolas do campo, a extinção da SECADI, o desmonte do PRONERA, entre outras medidas de orientação neoliberal (que será discutido na próxima seção).

O que demonstra que a educação pode ser utilizada pelo Estado para garantir a reprodução da estrutura social, podendo ser um dos meios de reprodução da sociabilidade capitalista neoliberal, que acaba por legitimar os interesses dos grupos detentores do poder econômico em detrimento dos grupos sociais mesmos favorecidos. Por isso, a luta por políticas públicas é um dos mecanismos de obrigar o Estado a cumprir com aquilo que está estabelecido na lei, apontando para a necessidade da construção de um outro projeto de sociedade e de nação.

4 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A OFENSIVA NEOLIBERAL: ENTRE A GARANTIA E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo discutir o neoliberalismo e seus desdobramentos nas políticas educacionais brasileiras, buscando compreender as interferências desse ideário na conformação das ações e diretrizes educacionais no país. Na primeira parte, discute-se acerca do avanço do neoliberalismo, de seus principais traços constitutivos, de sua inserção no território brasileiro e de seus desdobramentos. Na segunda parte, analisa-se como as políticas públicas educacionais se configuram como arenas de disputa, sendo apropriadas pelo neoliberalismo como estratégias para o fortalecimento e a consolidação do capitalismo enquanto sistema econômico hegemônico. Na terceira parte, dedica-se a discussão dos Planos Decenais de Educação, com ênfase nos PNEs e suas ligações com a agenda neoliberal.

4.1 Neoliberalismo: a Fase Atual do Capitalismo

Ao longo de seu desenvolvimento histórico, o capitalismo precisou se reinventar diante das crises econômicas, passando por uma série de mudanças e rupturas nas relações sociais de produção, sempre marcadas pela concentração de riquezas nas mãos da classe detentora dos meios de produção a partir da exploração da força de trabalho da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, Gentili (1995) esclarece que nesse sistema econômico as dinâmicas de crise, ao mesmo tempo em que expressam a necessidade dominante para resolver as contradições inerentes do próprio capitalismo, constitui uma nova instância geradora de um novo modelo de dominação.

A atual fase histórica do capitalismo, neoliberalismo, pode ser compreendido de acordo com as ideias de Gentili (1995, p.230) como uma resposta “política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70”. Depreende-se, assim, que o neoliberalismo expressa um projeto de restabelecimento das condições de acumulação do capital em reação à crise do próprio sistema capitalista, através do qual buscou-se realizar uma reestruturação na sociedade capitalista com a adoção de medidas que compactuam com a preservação do poder da classe dominante.

Consoante a esse entendimento, Santos (2022) assevera que a década de 1970 marcou o início de uma série de transformações político-econômicas cuja característica

central foi o contraste com o modelo de Estado de bem-estar social adotado por diversos países capitalistas no século XX. Isso porque no período compreendido entre o New Deal (década de 1930) e o início dos anos 1970 grandes potências mundiais adotaram a teoria do economista britânico John Keynes, o keynesianismo, como orientação para a ação governamental, com objetivo de reerguer suas economias após a crise de 1929, iniciada nos EUA e rapidamente disseminada por outros países, cujos efeitos foram sentidos em todo o mundo (Santos e Martins, 2020).

Importa considerar que, embora o keynesianismo defenda a necessidade de uma intervenção ativa do Estado na economia, por meio de políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento econômico e à garantia de um patamar mínimo de bem-estar social a população, tal perspectiva econômica não representa uma ruptura com o modo de produção capitalista.

Contudo, no início da década de 1970, a economia global começou a apresentar sinais de esgotamento decorrente, entre outros fatores, pelo aumento expressivo do preço do barril de petróleo, o que levou os países dependentes desse insumo a reduzirem seu ritmo de crescimento econômico (Basso; Bezerra Neto, 2014). Como desdobramento diversas nações entraram em crise, caracterizadas pela elevação das taxas de desemprego, desaceleração das atividades econômicas, acentuamento das desigualdades sociais, entre outros efeitos. Com isso, o keynesianismo passou a ser considerado um modelo insustentável, surgindo assim a necessidade de se pôr em prática uma nova teoria econômica, o neoliberalismo.

Nesse sentido, cumpre esclarecer que embora a crise do capitalismo dos anos 70 seja considerado o marco instaurador do neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2016) suas origens podem ser identificadas do início do século XX, no Colóquio de Walter Lippmann, realizado em 1938 na França, que reuniu nomes como Friedrich Hayek e Ludwig von Mises, entre outros defensores da reformulação dos dogmas do liberalismo clássico, pois diante das ameaças e das contradições observadas na sociedade capitalista era esperado cada vez uma transformação do sistema liberal capitalista, não para destruí-lo, mas para salvá-lo.

Entre as principais medidas decorrentes da revisão do pensamento liberal clássico, destacam-se: a redução do intervencionismo estatal na economia, com o afastamento do Estado das atividades produtivas e a defesa da autorregulação do mercado; a abertura das

economias nacionais ao mercado externo; a privatização de empresas estatais e de serviços públicos; o ataque às conquistas e aos direitos da classe trabalhadora, materializado pela flexibilização das legislações trabalhistas e pelo enfraquecimento das organizações sindicais; e a diminuição dos investimentos públicos em políticas sociais.

Outro aspecto de grande relevância é enfatizado por Dardot e Laval (2016, p.15), ao apontarem que o neoliberalismo para além de uma doutrina econômica se constitui como “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida”. Compreende-se com isso, que o neoliberalismo não se restringe à esfera econômica, mas é também uma racionalidade que tende a regular a conduta e a organização da sociedade, condicionando o “ser” e o “agir” dos indivíduos tendo a concorrência como norma de conduta e o modelo da empresa como modelo de subjetivação, influenciando assim as ações dos governantes e as condutas dos governados.

A lógica da concorrência é imposta aos sujeitos pois trata-se do “modo de relação interindividual mais conforme com a eficácia econômica e, ao mesmo tempo, mais conforme com as exigências morais que se podem esperar do homem, na medida em que ela permite que ele se afirme como ser autônomo, livre e responsável por seus atos” (Dardot e Laval, 2016, p.123). Tal fundamentação corrobora para que os sujeitos sejam responsabilizados pelos seus atos, pois o sucesso ou fracasso dependem de seus esforços ou decisões pessoais e, portanto, o sistema não pode ser culpado por sua incompetência.

Para Daré (2019) esse processo de individualização provocado por esta forma de governar, permite que todos os problemas sociais sejam compreendidos como crises de ordem individual, assim como todas as desigualdades passam a ser atribuídas como responsabilidade individual, decompondo as causas externas em responsabilidades individuais e fracassos pessoais. Tal condição culpabiliza as minorias pela desigualdade vivenciada, demonstrando o descomprometimento do Estado neoliberal em assegurar a proteção dos direitos fundamentais aos grupos vulneráveis.

No Brasil, o neoliberalismo começou a ganhar força a partir da década de 1990, durante os governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2003). As principais orientações neoliberais introduzidas no país nesse período, segundo Santos (2017), foram as privatizações (como as das empresas Vale do Rio Doce, Embraer e Embratel), a redução do controle estatal nacional sobre alguns

setores econômicos estratégicos, a abertura da economia nacional e sua integração aos mercados comerciais e financeiros globais, os ajustes fiscais, os cortes orçamentários, os bloqueios dos ativos financeiros etc.

Os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), deram continuidade ao receituário econômico neoliberal, porém buscaram conciliar essa doutrina econômica com a implementação de políticas públicas focadas na inclusão social e no enfrentamento à pobreza. Sob essa ótica, Castanha (2024, p.72) adverte que embora os governos do PT tenham avançado no âmbito das políticas públicas destinadas a classe trabalhadora, o neoliberalismo sempre esteve presente em seus programas de governo, haja vista que:

Sua atuação foi limitada pela aliança política estabelecida com partidos políticos conservadores e comprometidos com a manutenção das desigualdades sociais. Nos governos do PT foram criadas políticas de combate à fome e à extrema pobreza, de inclusão das classes mais pobres no mercado de bens e consumo, de ampliação do ensino superior - pela criação do PROUNI e do FIES e pelo estabelecimento de cotas sociais e raciais para o ingresso de jovens nas universidades públicas -, de expansão de políticas públicas de combate às desigualdades de gênero e raça etc. Contudo, as reformas adotadas não incidiram sobre os desafios estruturais da sociedade brasileira. A estrutura neoliberal, permaneceu inalterada; as regras tributárias que oneram o trabalhador mais pobre, permaneceram regressivas; o tema da reforma agrária não foi discutido, principalmente porque os governos petistas valorizaram a proteção e a defesa do agronegócio; a agenda da reforma política não foi levada adiante.

Posteriormente, o governo Michel Temer (2016-2018), instituído por meio do Golpe de 2016, configurou-se como a materialização do projeto da classe dominante em aprofundar radicalmente as diretrizes da agenda neoliberal, bem como conter os avanços alcançados pela classe trabalhadora. Nesse sentido, Delgado, Nascimento e Silva (2020) analisam que a motivação do Golpe de Estado que destituiu Dilma Rousseff e o PT do poder executivo é a ruptura, por parte das diferentes frações de classe que compunham o poder hegemônico, da postura conciliatória (política neoliberal com pequenas concessões ao setor social), que já não admitia pequenas concessões e visava o desmonte de políticas sociais conquistadas anteriormente, desde as proteções ligadas ao trabalho das décadas de 1930 e 1940 até às garantias sociais postas pela Constituição de 1988.

Assim, o governo Michel Temer promoveu uma série de mudanças no aparelho do Estado que podem ser consideradas uma regressão das políticas públicas sociais. Pode-se mencionar como exemplo a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016

que estabeleceu um teto de gastos para as despesas públicas por 20 anos, a Reforma Trabalhista que intensificou os processos de flexibilização e precarização do trabalho, a Lei da Terceirização que permitiu a terceirização de qualquer atividade empresarial, a Reforma do Ensino Médio que transforma a educação, dentre outras questões, em um processo de adaptação às exigências do capital, priorizando a formação para o trabalho e a responsabilização individual, em detrimento de uma formação humana mais crítica e abrangente.

Por conseguinte, o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), não só manteve firme e ainda mais intenso o projeto burguês iniciado por Michel Temer como representou um retrocesso na consolidação e funcionamento do Estado Democrático de Direito. Apoiado nas indicações de Fernandes (1976), pode-se inferir que o governo Bolsonaro configurou-se como um momento em que a burguesia brasileira recorre a formas autocráticas de autodefesa e de autoprivilegiamento, identificando-se com a violência institucionalizada na defesa de interesses materiais privados, de fins políticos particularistas, valendo-se quando necessário, de sua face fascista, a fim de manter ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, e impedir que a dominação e o controle burguês sobre o Estado nacional se deteriore.

Adotando uma política ultraliberal e ultraconservadora, o governo Bolsonaro utilizou o “autoritarismo como pressuposto moral/regulador para garantir seus próprios interesses econômicos. Amparados nos discursos autoritários e antidemocráticos que foram além dos termos econômicos, mas evidenciaram um caráter social ultrarradical” (Marchesano, 2025, p.29). É possível inferir, portanto, que esse governo de extrema-direita une os preceitos conservadores moralistas de fundo religioso à corrente neoliberal para atacar a classe trabalhadora e os grupos sociais mais vulneráveis como mulheres, negros, indígenas, quilombolas, imigrantes, pessoas LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência, entre outros.

Por essa razão, Castanha (2024) explicita que o governo Bolsonaro foi caracterizado por uma série de ameaças às instituições democráticas, violações de direitos humanos e ações que contrariam o sistema de coalizão estabelecido. O Presidente munuiu-se com uma postura de combate a todos aqueles que discordavam de suas ações, colocando em prática uma agenda ultraconservadora e ultraliberal, o que resultou no sucateamento de políticas públicas e na edição de atos normativos restritivos de direitos.

A partir dessa análise pode-se caracterizar o governo Bolsonaro como face imediata do que Mattos (2022) denominou de “neofascismo”.⁵

Outro ponto que merece especial atenção é a forte influência do agronegócio no governo Bolsonaro, como destaca Mattos (2022) o empresariado ligado ao agronegócio, de onde se origina sua principal base de apoio na grande burguesia atuante no Brasil foi amplamente favorecido com as omissões (de fiscalização e repressão do Estado) que coordenou abriram espaço para um salto na devastação da Amazônia e no genocídio de povos indígenas e comunidades tradicionais, a flexibilização da legislação ambiental com o estímulo e a tolerância a queimadas, exploração de madeira e garimpos. Tal constatação demonstra que no governo Bolsonaro os processos de degradação do meio ambiente e de negação de direitos dos povos camponeses, indígenas e quilombolas se intensificaram de modo significativo para assim favorecer o agronegócio.

Em 2023, Lula volta à presidência da república com o encargo de reorganizar o Estado, para tanto, foram formadas alianças com diferentes forças políticas – de centro e até com a direita – expressa explicitamente na escolha do candidato à vice-presidência. Sena Júnior, Miguel e Filgueiras (2023) advertem que apesar da derrota de Bolsonaro, a extrema direita tem se mostrado capaz de transformar o seu poder de mobilização social em forte representação no Congresso Nacional, por outro lado a esquerda não conseguiu eleger uma bancada parlamentar majoritária, deixando o seu governo fragilizado na sua relação institucional com o parlamento, dependendo de negociações antirrepublicanas, sob pena de não conseguir governabilidade.

O governo Lula tem adotado medidas voltadas ao fortalecimento do agronegócio, a exemplo do maior Plano Safra da história até então, atingindo R\$ 516,2 bilhões para a safra 2025/2026. Paralelamente, algumas iniciativas também têm sido direcionadas ao fortalecimento da agricultura familiar, como a ampliação do percentual mínimo de recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), elevando de 30% para 45% o índice das aquisições destinadas à alimentação escolar que devem ser realizadas diretamente de agricultores familiares, assentamentos e comunidades tradicionais.

⁵ o neofascismo não possui um corpus ideológico original e homogêneo, mas apresenta um discurso que costura formas ideológicas conservadoras variadas. no contexto atual, esse amálgama envolve dimensões requeitadas de um nacionalismo xenófobo, reciclagens do anticomunismo, além de fortes componentes racistas, misóginos e LGBTfóbicos (na versão do combate à «ideologia de gênero»), combinando-se com o fundamentalismo de novas «teologias» profundamente reacionárias e reivindicando as soluções violentas para todas as novas manifestações da velha «questão social» (Mattos, 2022, p.31).

4.2 As Políticas Públicas Educacionais Brasileiras e a Influência Neoliberal

Para melhor compreensão das políticas públicas educacionais faz-se necessário elucidar o conceito de políticas públicas, que na perspectiva de Höfling (2001) podem ser definidas como o processo pelo qual o Estado implementa um projeto de governo, através de programas e ações voltadas para atender setores específicos da sociedade. Como se vê, as políticas públicas buscam promover mudanças em uma determinada realidade, atuando para resolver problemas públicos e atender às necessidades da coletividade por meio de ações governamentais.

Em concordância com o pensamento de Höfling (2001) Bucci (2006, p.39) explica que a:

Política pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados—processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial—visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política pública deve visar à realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários a sua consecução e o intervalo de tempo em que espera o atingimento dos resultados.

Articulando essas prerrogativas a reflexão proposta por Azevedo (2004, p. 60), pode-se inferir que são as políticas públicas que “dão visibilidade e materialidade ao Estado e, por isso, são definidas como sendo o Estado em ação”. Sendo assim, as políticas públicas podem ser compreendidas como uma forma de atuação do Estado na sociedade, cuja finalidade é a materialização dos direitos inscritos na Constituição Federal e em outras legislações, podendo também tratar de direitos que ainda não foram formalizados em lei, mas que podem vir a ser garantidos através dessa ação.

Isto posto, convém também registrar as noções de Estado e governo, para tanto, toma-se como referencial conceitual os apontamentos de Höfling (2001, p. 31), que entende o primeiro como “o conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo” e o segundo como:

O conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (Höfling, 2001, p. 31).

Contribui para o debate a compressão de Estado Ampliado proposto por Gramsci (2007), conforme elucidado no capítulo anterior, de que o Estado não é apenas a sociedade política (o aparelho estatal e de coerção), mas também abrange a sociedade civil, com seus Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)⁶ como empresas, fundações, sindicatos, associações, entre outros. E, portanto, é demarcado pelas correlações de forças e disputas incisivas por poder, em que os diversos atores/segmentos da sociedade política e civil embatem para que suas demandas sejam contempladas na política pública.

Ocorre que numa sociedade regida pela lógica do capitalismo o Estado tende a se estruturar como o grande defensor dos interesses da classe dominante, criando condições favoráveis à acumulação do capital, o que implica na exploração da força de trabalho e na desigualdade social. Por outro lado, no entanto, a classe trabalhadora, através de seus movimentos de luta, resiste a essa estrutura de dominação buscando reverter as opressões e conquistar condições dignas de vida. Tal embate demonstra que no âmbito do Estado a sociedade civil é um espaço de disputa de poder e nela estão representados os conflitos de classes.

É nesse contexto, onde as forças do capital e do trabalho se confrontam, que as políticas sociais, entre elas a política educacional, surgem como “ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (Höfling, 2001, p.31). Constata-se, assim, que as políticas sociais surgem para amenizar as desigualdades engendradas pelo processo de desenvolvimento capitalista, em que a riqueza concentrada de uns se traduz na miséria e degradação de outros.

Em perspectiva similar, Saviani (2008) diz que as políticas sociais constituem uma expressão típica da sociedade capitalista, pois surgem no contexto das desigualdades sociais geradas pelo próprio sistema, funcionando como um antídoto para compensar o

⁶ Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) são a expressão de lutas sociais, permeadas pelas condições e posições de classe, por tensões geradas entre sociabilidades diferentes e contrapostas. Os próprios APHs suscitam novas contradições, para além da inserção heterogênea no Estado. Todas as formas associativas –populares ou empresariais –nascem em terreno de lutas, intra e entre classes, e essa correlação é fundamental para identificar os fios que se entrelaçam no extenso novelo de APHs, que é profundamente desigual. A sociedade civil não é nem afastada do Estado, o que suporia seres angelicais e não contaminados nem pelo mercado nem pelo Estado nem, muito menos, apenas espaço de dominação, o que conduziria a compreendê-la como maneira maquiavélica. Sociedade civil é um dos principais espaços das lutas de classes no capitalismo contemporâneo (Fontes, 2020, p.23-24).

caráter anti-social da economia dessa sociedade. Não obstante, a determinação econômica projeta sobre as políticas sociais o seu caráter anti-social, limitando-as a ações pontuais que coadunam para a preservação da ordem existente. É notório nessa concepção que as políticas sociais são condicionadas pelos desígnios do capital, na medida em que o Estado atende demandas da classe trabalhadora para evitar que os efeitos negativos da economia anti-social ganhem vulto e ameacem a estabilidade social necessária para o processo de acumulação capitalista.

No que concerne às políticas públicas educacionais, Cury e Tripodi (2023, p.14) as define como programas ou ações voltadas para o campo da educação, elaboradas em âmbito governamental, envolvendo órgãos públicos, assim como diferentes organismos e agentes, que carregam consigo visões distintas das relações entre Estado e sociedade, além de diferentes concepções de educação e de seus fins. Baseado nessa premissa, torna-se perceptível que as políticas públicas educacionais se constituem como um campo de constantes embates, em que os diferentes atores sociais envolvidos no processo competem para que seus projetos, que por vezes tendem a ser antagônicos, sejam basilares para essas ações/programas.

Nesse cenário, o neoliberalismo, enquanto fase atual do Estado capitalista, exerce forte influência nas políticas públicas educacionais. No Brasil, segundo Daré (2019), as reformas neoliberais instituídas a partir da década de 1990, não isentou a educação, ao contrário, se utilizou dela, de seu sistema e de seus recursos para dinamizar um discurso pautado na lógica do mercado da concorrência, transformando a educação em ferramenta ideológica do capital, estimulando os sujeitos a se comportarem como concorrentes entre si e ordenando as relações a partir do modelo de mercado. A educação foi impelida a se distanciar do campo social e político, para cada vez mais ingressar no mercado e assumir assim a sua forma.

Para Lima (2024), a influência do neoliberalismo na agenda das políticas sociais brasileiras, mas de modo especial nas políticas educacionais, podem ser observadas nas mudanças no mundo do trabalho, na diminuição do papel do Estado na garantia de direitos sociais, na transferência dos serviços educacionais de responsabilidade do Estado para instituições privadas, na precarização do trabalho docente, no fortalecimento de uma perspectiva mercantilista de educação, nos ataques ao sentido da escola e da educação pública, dentre outras questões.

Um dos principais marcos desencadeadores das políticas públicas educacionais pautadas nas recomendações neoliberais foi a Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien), realizada em 1990, na Tailândia. Na ocasião, diversos atores/segmentos sociais ligados a burguesia (representantes de Estado, empresários e organismos multilaterais) reuniram-se para elaborar diretrizes que busquem, segundo Ségala (2018), vincular a educação com a busca por desenvolvimento econômico, por essa razão é importante estabelecer as parcerias, sobretudo, com o setor empresarial, tomando-se como argumento central a ineficiência do Estado na gestão e no planejamento das políticas públicas.

Como resultado do compromisso firmado nessa conferência, foram elaboradas no Brasil, políticas públicas educacionais direcionadas a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Como exemplo, pode-se mencionar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), que segundo Silva (2020, p.9) dois aspectos podem ser observados nesse documento “primeiro, o Plano não se referia à educação como um todo, mas apenas à Educação Fundamental; segundo, não se reduziu a meras normas de distribuição de recurso”.

Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo é empreendido por forças e poderes em níveis nacionais e em escala global por oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais que formam uma coalizão de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial. Tal perspectiva pode também ser notada nas políticas públicas educacionais brasileiras, visto que, não raro, seu processo de construção é fortemente influenciado pelos aparelhos privados de hegemonia ligados aos interesses da burguesia internacional e nacional.

Tendo isso em vista, é mister registrar que organismos multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO, a UNICEF e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) têm orientado de forma massiva reformas educacionais e econômicas em países do capitalismo periférico, entre os quais o Brasil. De acordo com Libâneo (2016), essas inferências internacionais, firmadas por meio de acordos de cooperação, visam ajustar os sistemas educacionais desses países as diretrizes neoliberais, transformando a educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo-se espaço em âmbito global para a mercadorização da educação.

Em âmbito nacional, grandes corporações empresariais por intermédio de suas fundações e institutos como Fundação Leman, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Gerda, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Natura, dentre outros, tem apresentado pautas que apontam para uma educação afinada aos preceitos neoliberais, sobretudo através de parâmetros para a organização das políticas públicas educacionais focadas, dentre outros aspectos, num viés explicitamente meritocrático e competitivo. Com efeito, Sena, Silva e Silva (2024, p.20-21) acrescentam que:

Estes setores se articulam em redes como o Todos pela Educação -TPE, atuando dentro ou no suporte aos órgãos do Estado (a exemplo do Ministério da Educação, secretarias estaduais/municipais) e ou com representações em órgãos como Conselho Nacional de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação -UNDIME, Conselho Nacional dos Secretários de Educação -CONSED e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação -UNCME, assembleias legislativas nas três esferas, influenciando alterações no âmbito da legislação (a exemplo da Lei de Diretrizes da Educação Básica (LDB) -Lei nº 9394/1996, incluindo suas pautas em políticas como o atual Plano Nacional de Educação -PNE (Lei nº 13.005/2014) e, sobretudo, consolidando reformas que se alinham a estas agendas, especialmente, no âmbito da Educação Básica, como é o caso da BNCC.

Ségala (2018), explica que essas organizações privadas da sociedade civil ligadas ao empresariado, a exemplo do Movimento Todos pela Educação, se apresentam para a sociedade como sendo “inclusivas” e que buscam na noção de corresponsabilidade a tentativa de “consertar” a política educacional. Quando na verdade suas ações expressam a vontade e os anseios de uma parcela da sociedade, preocupada em exercer sua hegemonia e elevar as taxas de desenvolvimento econômico do País, aumento da produção de riqueza material e concentração dessa riqueza nas mãos dessas parcelas.

Cruz (2024), por sua vez, pontua que o controle educacional exercido pelos APHs ligados a classe dominante propicia não só as adequações socioeconômicas necessárias à formação de uma força de trabalho adaptada e despolitizada, sem qualquer compromisso com a luta de classes, como também possibilitam a ampliação das áreas de investimento pelas vias da privatização e da ampliação diversificada da oferta e de formas de realização de mercadorias, seja por meio de mercados como o dos livros didáticos e paradidáticos, seja por meio do financiamento das formações discentes e docentes em organizações privadas, ou ainda pela contratação em larga escala de serviços de infraestrutura.

No caso específico do contexto campestre, o desmonte da Educação do Campo é faceta de um projeto neoliberal mais amplo, que visa a redução do papel do Estado e a mercantilização dos serviços sociais, como a educação. Como desdobramento muitas escolas do meio rural convivem com problemas de abastecimento elétrico e de acesso à internet, falta de assistência técnica e pedagógica, professores provisórios e sem a formação, materiais didáticos precários, ausência de condições sanitárias etc., mantendo essas instituições distantes da qualidade já prevista no escopo legal e normativo do país (Santana; Medeiros; Gonçalves, 2020).

O fechamento de escolas constitui uma das facetas mais evidentes desse processo. Pesquisas realizadas por Oliveira, Bof e Basso (2024), com base em dados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que, entre 2013 e 2023, houve uma diminuição do número total de escolas do campo no Brasil, registrou-se o fechamento de 18.960 escolas no campo. Na região Nordeste, a redução foi ainda mais expressiva 13.014 escolas rurais deixaram de funcionar nesse período, houve uma queda significativa na maioria dos estados nordestinos, com destaque para a Bahia, onde houve a diminuição de 3.922 escolas rurais no período analisado.

No cenário mais recente, os dados indicam que, nos últimos cinco anos (2020–2025), mais de 3.000 escolas do campo foram fechadas no Brasil, sendo cerca de 500 apenas na Bahia, o que evidencia a continuidade do processo de retração da oferta educacional no meio rural e reforça a tendência histórica, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 6- Número de escolas públicas do campo no Brasil e na Bahia entre 2020 e 2024

Ano	Número de escolas do campo no Brasil	Número escolas do campo na Bahia
2020	53.753	7833
2021	52.913	7698
2022	52.085	7508
2023	51.177	7336
2024	50.573	7282

Fonte: Elaborado pela autora com base no INEP

Em contrapartida, setores da sociedade civil vinculados às causas da classe trabalhadora, a exemplo dos movimentos sociais, também disputam espaço no processo decisório das políticas públicas educacionais. Conforme Assis e Gohn (2020), algumas instâncias coletivas que possibilitam a participação popular no processo de formulação e regulação das políticas públicas educacionais são os conselhos, os fóruns, as conferências e as audiências públicas, as quais podem apontar para caminhos para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações etc.

Nesse contexto, a gestão democrática do ensino público surge também como um princípio capaz de contrapor-se a influência neoliberal nas políticas educacionais, ao priorizar a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, professores, estudantes, funcionários, famílias e comunidade, nas tomadas de decisões sobre a organização e o funcionamento da escola. Conforme argumenta Dourado (2003), a gestão democrática exige planejamento, estruturas e ferramentas que permitam a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, tanto nas discussões quanto na gestão da unidade escolar e do sistema de ensino.

Além dessas prerrogativas, importa considerar os apontamentos de Paro (1996, p. 34) de que:

Administração escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira mais adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social.

Conforme a explanação do autor pode-se inferir que democratizar a gestão escolar é condição fundamental para democratizar a própria sociedade, pois a escola não apenas reflete, mas também influencia as relações sociais. Por essa razão, a gestão democrática implica “cotidianamente, fazer o enfrentamento dos dilemas advindos de um processo que se dá em meio a concepções e projetos societários diversos, sensibilizados para a ideia de que as chances sejam constitutivas dos próprios dilemas” (Poli; Lagares, 2017, p.845).

Partindo desse pressuposto, entende-se que a gestão democrática assume especial relevância no contexto das escolas do campo, uma vez que favorece a participação efetiva da comunidade escolar e local nos processos decisórios. Ademais, contribui para a valorização dos saberes construídos nesses territórios e para a elaboração de práticas educativas que dialoguem com as necessidades da comunidade rural, fortalecendo, desse modo, a relação entre a escola e a sociedade.

Ainda é preciso considerar que o neoliberalismo tende a fragilizar os processos democráticos no campo educacional ao transpor a lógica do gerencialismo para o sistema de ensino. Nesse contexto, a educação passa a ser concebida como um serviço submetido a critérios de mercado, orientada por racionalidades como eficiência, produtividade, concorrência, individualismo, responsabilização, concorrência etc., em detrimento de práticas fundamentadas para a efetivação da gestão democrática.

É, pois, sob essa perspectiva, que Poli e Lagares (2017) pontuam que o capitalismo tem deturpado os sentidos de gestão e de democracia, buscando conformá-los ao mercado. Os autores destacam, ainda, que os desafios à gestão democrática não se restringem às forças explicitamente contrárias à democracia, mas incluem dilemas internos ao próprio processo de sua efetivação, a exemplo da dificuldade de participação, uma vez que há um forte movimento contrário a criação de condições que permitam exercê-la. Tal fato pode estar atrelado ao funcionamento do próprio sistema capitalista e de processos históricos de alienação que dificultam a consciência crítica e a ação coletiva.

Diante dos fatos supracitados, nota-se que as políticas públicas, especialmente as de caráter educacional, são arenas onde diferentes concepções de educação e interesses sociais são expressos e disputados, moldando o sistema educacional e, por consequência, o papel da educação na sociedade. De um lado, a classe trabalhadora defende uma educação que possibilite a emancipação e a superação das desigualdades sociais, com vistas na edificação de uma sociedade mais justa e com dignidade para todos. Do outro lado, a classe dominante vê na educação uma oportunidade de dominação ideológica, de manutenção da ordem social e de formação do capital humano para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros neoliberais.

4.1 Os Planos Decenais de Educação

Os planos decenais de educação, como o PNE, são instrumentos de planejamento estratégico, instituídos por lei, que definem diretrizes, metas e estratégias para o sistema educacional brasileiro por um período de dez anos, com o objetivo de melhorar o acesso, a permanência e a qualidade da educação em todo o território nacional. Para tanto, faz-se necessário que os entes federados atuem em regime de colaboração para a implementação do PNE, que serve de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, alinhados às prerrogativas do plano nacional e em consonância com o contexto local.

De acordo com Cury (2011), um plano de educação é a ferramenta que traduz princípios educacionais em políticas consistentes, baseando-se em um diagnóstico preciso dos problemas educacionais existentes e, portanto, opera tanto com princípios quanto com regras, dentro de uma estrutura legal estabelecida (normatividade jurídica posta). A sua elaboração pressupõe um esforço consciente e sistemático para entender e gerenciar os limites, as possibilidades e os recursos disponíveis para atingir os objetivos traçados. Com isso, é perceptível que os planos de educação são essenciais para direcionar as ações do âmbito educacional, a partir de uma perspectiva intencionalmente constitutiva, no intento de alcançar as metas estabelecidas para promover o direito à educação de qualidade aos diferentes grupos sociais.

Loureiro (2016), por sua vez, considera os planos decenais de educação uma grande conquista da área educacional, pois tendem assegurar a continuidade de ações, projetos e programas educacionais, mesmo com a mudança de administração nas esferas federal, estadual e municipal. Evitando assim, a prática comum de cada novo governo que assume a gestão da prefeitura, estado ou união, “reinicie a história da educação do zero”, ignorando o já construído, como se nenhuma ação voltada para o campo educacional não tivesse sido construída até o momento de sua posse.

No Brasil, o PNE (2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172/2001, foi o primeiro Plano Nacional de Educação a ser aprovado com força de lei, apesar de terem existido tentativas anteriores de organizar a educação por meio de planos, como o aprovado em 1962. Conforme elucidado por Bordignon (2014), às primeiras discussões em torno da ideia de formalizar um planejamento educacional surgiram na década de 1930, sob influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, desde então a ideia de planos

nacionais de educação foi sendo incorporada nas Constituições Federais de 1934, 1967 e 1988, bem como nas LDBEN (4024/1961) e (9394/1996), conforme a tabela a seguir:

Tabela 7 - Planos de Educação no Brasil

Legislação	Artigos	Desdobramentos
Constituição Federal de 1934	Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; Art. 152. Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos, bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.	Em 1937, foi elaborado um projeto de Plano Nacional de Educação que se caracterizava mais como um código normativo rígido do que como uma política voltada à definição de metas e finalidades amplas para a educação nacional. Contudo, esse plano não chegou a ser aprovado, em razão da instauração do Estado Novo, período em que se optou pela fragmentação da legislação educacional por meio das leis orgânicas (Bordignon; Queiroz; Gomes, 2011).
LDBEN (4024/1961)	Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. § 2º O Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada Fundo. Art. 93. Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, de sorte que se assegurem: 1. o acesso à escola do maior número possível de educandos; 2. a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços	Em 1962, em atendimento ao disposto na LDBEN (4024/1961), o Conselho Federal de Educação elaborou não como uma Lei Federal, mas um documento que continha um esquema de distribuição de recursos, não apresentando uma ideia de planejamento integral. (Nascimento, 2018).

	de educação; 3. o desenvolvimento do ensino técnico-científico; 4. o desenvolvimento das ciências, letras e artes;	
Constituição Federal de 1967	Art. 8. Compete à União: XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde;	A Constituição de 1967, baixada pelo regime militar, não deu atenção a construção de um plano nacional de educação, uma vez que eliminou a vinculação orçamentária que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação (Saviani, 2008).
Constituição Federal de 1988	Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).	Foram implementados, por meio de leis, dois Planos Nacionais de Educação (Lei nº 10.172 de 2001 e Lei nº 13.005 de 2014).
LDBEN (9394/1996)	Art. 9º A União incumbir-se-á de:	Foram e implementados, por meio de leis, dois Planos

	I - Elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; Art.87: É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º 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, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.	Nacionais de Educação (Lei nº 10.172 de 2001 e Lei nº 13.005 de 2014).
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em trabalhos acadêmicos

Depreende-se dessa sistematização que, entre períodos democráticos e ditatoriais, o Brasil levou mais de um século após a instauração da República para implementar seu primeiro Plano Nacional de Educação com força de lei. Deve-se considerar que os Planos Nacionais de Educação (Lei nº 10.172/2001 e Lei nº 13.005/2014) são resultados das determinações legais relativas ao estabelecimento do PNE, previstas na Constituição Federal de 1988 e ratificadas pelas disposições transitórias da LDBEN (Lei nº 9.394/1996).

Ao fazer uma análise acerca do PNE (2001-2010), Dourado (2010), sinaliza que apesar do referido plano apresentar metas de amplo alcance para a melhoria da educação nacional, configurou-se como um plano estruturalmente limitado e meramente formal, numericamente excessivo em termos de metas fixadas e desprovido de mecanismos concretos de financiamento e organicidade orçamentária, que impõem sérias dificuldades à sua implantação, seu acompanhamento e sua avaliação. Portanto, não logrou êxito como diretriz para as políticas públicas educacionais brasileiras, apresentando grandes fragilidades para a sua efetivação, assim como para o cumprimento de suas metas.

No que concerne à Educação do Campo, o PNE (2001-2011) não apresentou uma discussão atrelada às pautas dos movimentos sociais do campo, mantendo a nomenclatura Educação Rural em detrimento de Educação do Campo. Demonstrando um descompasso entre as ações institucionais e as proposições sociais, de tal modo que o debate acerca da Educação do Campo aparece de forma genérica e sem objetividade, não definindo de fato qual seria a política do Estado para essa parcela da população, sem contar a ausência de

metas e diretrizes que propusessem garantir as demandas históricas sobre construção de escolas, políticas de valorização e formação de professores do campo e políticas de gestão e avaliação das escolas situadas em territórios rurais (Silva, 2020).

Já o PNE (2014-2024), instituído pela Lei 13.005/2014 e prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei 14.934/2024⁷, foi engendrado sob a expectativa e o propósito de contrapor-se à lógica do plano anterior (Lei n. 10.172/2001), contando com ampla participação social na sua formulação e se apresentando como caminho possível para a materialização de um plano de Estado direcionado, principalmente, para a melhoria da educação nacional e superação das desigualdades educacionais latentes na sociedade brasileira (Dourado; Grossi Junior; Furtado, 2016). Assim, é possível inferir que esse PNE traz direcionamentos que poderiam contribuir para a reparação da dívida educacional histórica, que afetam desproporcionalmente os grupos mais vulneráveis.

Além de contar com 20 metas (estabelecem os objetivos de longo prazo para a educação brasileira) e 254 estratégias (indicam com esses objetivos serão alcançados), o PNE (2014-2024) dispõe de 10 diretrizes que se constituem como referência para as políticas e ações do Estado ao longo de uma década, conforme pode ser observado no Art. 2º do referido documento:

- 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;

⁷ De acordo com o portal da câmara de deputados, a Lei nº 14.934/2024 que prorrogou a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) até 31 de dezembro de 2025, visa dar tempo para que o plano, que deveria ter perdido a validade, continue a orientar as políticas educacionais e a haver uma transição para o próximo plano, que está em processo de elaboração.

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Quanto a Educação do Campo, Santos (2018) assevera que o PNE (2014–2024) a coloca de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, entretanto, como política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo. Um exemplo do pouco avanço do PNE para a Educação do Campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio estrutural do ensino multisseriado, deixando professores e alunos do campo à margem das políticas educacionais nacionais.

Em perspectiva similar, Silva (2020) assevera que um dos principais avanços do Movimento por uma Educação do Campo, obtidos na implementação do PNE (2014-2024), foi a garantia da inclusão da Educação do Campo no marco legal. Além disso, a utilização do conceito Campo no documento expressa uma forma de compreensão da educação vinculada aos movimentos sociais do campo. No que se refere aos limites do plano, tem-se a ausência da discussão sobre as escolas/classes multisseriadas, que são mais comuns no campo.

Estudo realizado por Oliveira (2024) sobre a avaliação do PNE (2014-2024), revela que cumprimento de metas como a formação de mestres e doutores foi parcial, enquanto outras, especialmente as relacionadas à universalização da Educação Básica, mostraram um baixo desempenho, com análises indicando que cerca de 90% dos dispositivos do plano não foram cumpridos. Ocorre que o descumprimento contínuo das metas do PNE tende a se reverberar de forma negativa na educação, comprometendo a implementação de uma política educacional coesa e integrada em nível nacional.

Para Amaral e Oliveira (2023) durante os governos Temer e Bolsonaro, o PNE (2014-2024) a intensa política de austeridade fiscal, com cortes orçamentários e redução dos gastos públicos, bem como a falta de prioridade política com a educação contribuíram para a desconstrução das políticas de educação que estavam em curso no país, resultando no não atingimento da quase totalidade das metas do PNE (2014-2024), o que vem aprofundando o déficit educacional em termos do direito à educação de qualidade social e pedagógica para todos e todas nos diferentes níveis e modalidades de educação/ensino.

O relatório de balanço dos 10 anos de vigência do PNE (2014-2024), elaborado pela Campanha Nacional pelo Direito a Educação (2024), aponta que o referido plano foi negligenciado por sucessivos governos ao longo de sua duração. O relatório releva dados

alarmantes, uma vez que os indicadores analisados, que abarcam dados do penúltimo ano de sua vigência (2023), evidenciam o descumprimento da maioria dos objetivos estabelecidos, o não alcance das metas estruturantes cujo prazo se encerrava em 2018, ao longo de 10 anos apenas 4 das 20 metas foram ao menos parcialmente cumpridas e no conjunto do plano a maioria dos objetivos estabelecidos estão distantes de serem cumpridos, mesmo considerando os atrasos acumulados.

Cumpra registrar ainda, que o PNE (2014-2024) estabelece a obrigatoriedade de estados, Distrito Federal e municípios elaborem /reformulem seus planos de educação de acordo com o plano nacional, conforme preconizado em seu Art.8:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (Brasil, 2014).

Tal entendimento toma como pressuposto as análises de Scaff e Oliveira (2018), de que embora o PNE (2001-2010) tenha orientado estados, Distrito Federal e municípios a elaborarem seus respectivos planos decenais de educação, não estabeleceu um prazo para sua aprovação. Essa lacuna contribuiu para a baixa adesão por parte dos entes federados e, conseqüentemente, resultou na aprovação efetiva de poucos planos durante sua vigência. Depreende-se dessa constatação que o referido PNE não “contribuiu para o avanço na dinâmica de democratização do planejamento e da gestão da educação no país e para a ratificação do Plano como política de Estado” (Dourado, 2010, p. 685).

É interessante mencionar, ainda, que a exigência prevista no Art.8 do PNE (2014-2024) acerca dos planos subnacionais (municipais, distrital e estaduais), demonstra um aprendizado com a experiência anterior, buscando garantir uma maior articulação e efetividade das políticas educacionais. Isso sem contar que os planos estaduais, distrital e municipais de educação são fundamentais para o sucesso do PNE, pois funcionam como o braço operacional do PNE, adaptando as metas nacionais às realidades regionais e locais, ações que sejam mais eficazes para atender à população.

No que concerne à elaboração dos planos subnacionais de educação, Nascimento (2018), indica que deve acontecer por meio de um processo participativo e democrático, envolvendo representantes da comunidade educacional e da sociedade civil, como também servir de parâmetro para a aprovação de leis para o sistema de ensino, fortalecendo a educação pública nos respectivos âmbitos de atuação. Esse processo tende

a fortalecer o apoio popular e a legitimidade do plano, dado que os anseios e necessidades da população podem ser colocados em pauta no processo decisório das políticas públicas.

Nessa direção, com o objetivo de orientar as comissões coordenadoras locais na elaboração e adequação de seus planos decenais de educação, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), instituiu uma Rede de Apoio Técnico (RAT), destinada a assessorar as equipes técnicas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2014).

Evidencia-se, com isso, que, embora os planos decenais de educação se apresentem como instrumentos de garantia do direito à educação, têm sido atravessados por influências do ideário neoliberal. Tal influência se expressa, dentre outros aspectos, nos desafios para o cumprimento das metas estabelecidas, especialmente em decorrência da insuficiência de recursos públicos destinados à área educacional.

Face ao exposto, verifica-se que, embora os planos decenais de educação possuam potencial para promover melhorias significativas no âmbito educacional, no Brasil, os projetos voltados à sua implementação historicamente fracassaram ou tiveram cumprimento parcial de suas metas, isso reflete tanto a falta de compromisso político com a educação quanto desafios estruturais, como o financiamento inadequado. Entretanto, a participação da sociedade civil, sobretudo daqueles setores que defendem os interesses da classe trabalhadora é fundamental para que o plano deixe de ser apenas um documento formal e se efetive como uma política de Estado consistente.

5 INDICATIVOS PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PME SANTO ESTEVÃO -BA (2015 A 2025)

Neste capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, evidenciando como a Educação do Campo é abordada no Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA. Inicialmente, são abordadas as metas e estratégias do PME relacionadas à Educação do Campo, em seguida a discussão centra-se na gestão democrática tendo como foco as escolas do campo e, por fim, são expressos os resultados dos relatórios de monitoramento e avaliação do PME acerca da Educação do Campo.

5. 1 O Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA (2015 a 2025)

Importa, inicialmente, assinalar que o PME tem a finalidade de assegurar que o município garanta uma educação de qualidade e equitativa para todos, por isso deve ser encarado como um documento orientador das ações educativas no âmbito local. É, pois, sob essa perspectiva que Souza e Silva (2025, p. 151) o compreende como o principal instrumento do planejamento educacional local, devendo “servir como o farol para a implementação de políticas e como uma forma de romper com ações imediatistas e fragmentadas, possibilitando o enfrentamento das demandas reais”. E como tal tem a incumbência de mobilizar ações e estratégias, recursos, atores e processos de gestão para realizar as transformações desejadas com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com o caderno de orientações elaborado pelo MEC, por meio da SASE, com o intuito de subsidiar as redes municipais de ensino na construção de seus planos de educação, o PME é a tradução das necessidades e capacidades educacionais, conforme descrito a seguir:

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, 2014, p. 8).

Depreende-se, portanto, que o documento do PME deve resultar em uma proposta capaz de projetar demandas educacionais que respondam às reais especificidades de cada município. Para tanto, torna-se imprescindível a realização de um diagnóstico detalhado da realidade situacional do município, a fim de identificar informações que possibilitem traçar estratégias que auxiliem/sejam “norte para a definição das políticas públicas

educacionais, dimensionando os recursos financeiros para o cumprimento das metas em regime de colaboração com a União e o estado” (Silva, 2018, p.64).

Articulando esses apontamentos a reflexão proposta por Figueiredo (2020), pode-se inferir que o PME se caracteriza como um instrumento de planejamento coletivo e de gestão educacional para os municípios, visto que é um meio de a sociedade local pensar a educação de forma democrática, identificando um conjunto de necessidades, problemas, dificuldades, perspectivas e possibilidades de avanços de forma participativa, objetivando a qualificação das políticas educacionais, das diretrizes, metas e estratégias, a organização das ações, o fortalecimento dos sistemas municipais de ensino e das atividades escolares, tendo em vista a melhoria do processo educativo para todos.

No município de Santo Estevão-BA, o Plano Municipal de Educação foi aprovado pela Lei nº 385 de 19 de junho de 2015, e posteriormente alterado pela Lei nº 533 de 6 de janeiro de 2023, com vigência para o decênio 2015-2025. Tendo em consideração a Lei Federal nº 14.934/2024 que estendeu até 31 de dezembro de 2025 a vigência do PNE (2014-2024), foi sancionada em 27 de agosto de 2025 a Lei Municipal nº 579 que autoriza a prorrogação do PME até o final do segundo semestre de 2026, devendo a SEDUC assegurar durante esse período o monitoramento e avaliação das metas e estratégias.

Como mencionado, o PME de Santo Estevão-BA foi alterado por meio da Lei nº 533/2023, a qual aprovou as Notas Técnicas nº1/2021 a 09/2021⁸ elaboradas pela comissão de monitoramento e avaliação do referido plano. As alterações no documento do PME referem-se às seguintes questões: correções nas metas 6 (Educação em Tempo Integral) e 7 (Qualidade da Educação Básica); adequações nos textos das metas 12 (Educação Superior), 13 (Titulação de Professores da Educação Superior) e 19 (Gestão Democrática); inclusão de novas estratégias nas metas 6, 8 (Educação do Campo), 9 (Alfabetização e Analfabetismo de Jovens e Adultos) e 10 (EJA Integrada à Educação Profissional).

⁸ As Notas Técnicas nº1/2021 a 09/2021 foram emitidas a partir da análise do PME de Santo Estevão-BA, na qual se identificou a necessidade de “fundamentação formal ou informação específica da área responsável pela matéria e oferece alternativas para tomada de decisão” (Brasil, 2021). Foram indicadas correções de ordens semânticas na redação da meta 6 e adequação do índice de projeção do IDEB na meta 7 a correção do índice da projeção do IDEB. Identificou-se, ainda, que para o alcance das metas 6, 8, 9 e 10 seriam necessárias a inclusão de novas estratégias e, por fim, com objetivo de manter o plano atualizado e em conformidade com a legislação foram sugeridas adequações nos textos das metas 12, 13 e 19.

No que se refere ao processo de elaboração dos PMEs, de acordo com o caderno de orientações, deve ser conduzido de forma democrática, participativa e transparente, envolvendo diversos setores da sociedade, para que assim o plano reflita os anseios e necessidades da comunidade local para garantir o direito à educação de qualidade.

Espera-se que o processo de elaboração do PME seja conduzido de forma democrática e transparente, mobilizando todas as forças sociais, políticas e envolvendo os poderes executivos, legislativo, o Ministério Público e a sociedade civil organizada, na perspectiva de garantir os direitos da população, preceituada pela Constituição Federal de 1988, em seus arts. 205 e 206 e incisos I a VII; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96; e no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01 (Brasil, 2014).

De acordo com informações do PME, as primeiras tentativas de construção do plano tiveram início em 2008, por meio de pesquisas, capacitações, visitas técnicas realizadas pelo Programa de Apoio aos Municípios (PROAM) e a realização da I Conferência Municipal de Educação. Em 2009, representantes da SEDUC, em conjunto com o Conselho Municipal de Educação, iniciaram a produção de material referente ao PME, contudo, o processo foi interrompido por questões políticas, sendo retomado apenas em 2011, com a formação de uma nova comissão composta por cinco professores da rede municipal, encarregados de viabilizar a elaboração do documento. Nesse mesmo ano, realizou-se a II Conferência Municipal de Educação, com a participação de membros da sociedade civil e política, com o objetivo de mobilizar a comunidade para a construção do PME e divulgar o andamento do processo.

Em 2012, o grupo de trabalho responsável pelo PME concluiu a confecção do documento, que foi protocolado na Câmara de Vereadores em 21 de dezembro daquele ano. Entretanto, a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o PNE (2001-2010), já não estava mais em vigor, e tramitava no Congresso Nacional o novo PNE (2014-2024), o que obrigava os municípios a revisarem seus planos em consonância com as prerrogativas do novo documento. Dessa forma, iniciou-se em 2013 um processo de revisão do PME, concluído somente em 2015.

Nas páginas iniciais do documento, consta que o grupo de trabalho do PME foi formado por seis professores, que contaram com o apoio de grupos colaborativos compostos pelo então secretário de educação, representantes do poder executivo e legislativo, do Conselho Municipal de Educação, do Conselho do FUNDEB, gestores da rede municipal de ensino, docentes, não-docentes e do Sindicato dos Profissionais da

Educação (APLB). Entretanto, é importante ressaltar que não foram encontradas atas de reuniões ou registros de encontros que detalhem as decisões tomadas e descreva como ocorreu o processo de participação da sociedade civil e política.

Essa ausência de documentos constitui-se uma lacuna que impede a compreensão, dentre outros aspectos, sobre como se estruturou o processo decisório, quais demandas foram apresentadas, quais atores efetivamente participaram e de que maneira suas contribuições foram incorporadas às deliberações finais. Tal fato pode ser compreendido como um problema que afeta a produção do conhecimento, a continuidade das políticas públicas e a garantia da transparência e da publicização das informações.

Em pesquisa realizada por Silva, Cavalcante e Abreu (2025) acerca dos Planos Municipais de Educação (PMEs) dos municípios que integram o Território de Identidade Portal do Sertão, no estado da Bahia, e sua relação com a Educação do Campo, constatou-se que, dos 17 municípios que compõem o território, apenas 7 registraram, em seus documentos, a participação de sujeitos coletivos vinculados ao campo no processo de elaboração do referido plano educacional, entre eles o município de Santo Estevão-BA.

Além desses aspectos, não se pode perder de vista que o PME não se trata do plano de uma administração da Prefeitura ou da Secretaria Municipal de Educação, haja vista que transcende os mandatos de prefeitos e dirigentes municipais de educação (Brasil, 2014). Em Santo Estevão-BA, o PME perpassa por três gestões municipais (Tabela 8), garantindo assim que determinadas ações educacionais permaneçam em funcionamento mesmo com mudanças de governo.

Tabela 8- Prefeitos do município de Santo Estevão durante a vigência do PME (2015-2025)

Prefeito	Partido	Período
Orlando Santiago	Partido Social Democrático (PSD)	2013-2016
Rogério dos Santos Costa	PT	(2017-2020; 2021-2024)
Tiago Dias	União Brasil	(2025-2028)

Fonte: Elaborado pela autora com base no Tribunal Regional Eleitoral da Bahia

É válido frisar que o documento do PME encontra-se estruturado da seguinte forma: corpo da lei; grupo de trabalho; introdução; análise situacional do município (caracterização do município em aspectos históricos, aspectos geográficos, aspectos

demográficos, aspectos socioeconômicos, infraestrutura material; aspectos culturais; esporte e lazer); análise situacional da educação (história da educação municipal: a instrução escolar domiciliar e particular; a institucionalização da educação no município de Santo Estevão; aspectos educacionais atuais; estabelecimentos de ensino; níveis de instrução; frequência escolar; taxas de analfabetismo); diretrizes, metas e estratégias do Plano Municipal de Educação; acompanhamento e avaliação; referências; anexos.

No que concerne às diretrizes do referido documento, pode-se constatar que são as mesmas do PNE (2014-2024), que podem ser consideradas resultados de “diferentes posicionamentos políticos e sociais construídos sob uma realidade educacional marcada por disparidades e deficiências em seus sistemas educacionais” (Castilho, 2022, p.46).

Ademais, o PME é constituído por 20 metas e 220 estratégias, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 9- Descrição das metas e os números de estratégias do PME de Santo Estevão-BA

Meta	Áreas de concentração	Nº de estratégias
META 1: Universalizar, até 2016, a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final de vigência deste PME.	Educação Infantil	15 estratégias
META 2: Assegurar, até 2020, que, no mínimo, 95% da população de 6 a 14 anos conclua o ensino fundamental em 9 anos.	Ensino Fundamental	16 estratégias
META 3: Universalizar, até 2017, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e contribuir também para elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.	Ensino Médio	13 estratégias

META 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	Educação Especial	15 estratégias
META 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade.	Alfabetização	11 estratégias
META 6: 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) dos (as) alunos (as) da educação básica.	Educação em Tempo Integral	17 estratégias
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...	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	14 estratégias
META 8: Contribuir para a elevação da 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 do município 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.	Educação do Campo	15 estratégias
META 9: Elevar a taxa média 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 PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.	Educação de Jovens e Adultos (EJA)	29 estratégias
META 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos		

na forma integrada à educação profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	EJA Integrada a Educação Profissional	13 estratégias
META 11: Ampliar, em regime de colaboração, o número de matrículas no Ensino Técnico-Profissionalizante, assegurando a qualidade da oferta e a expansão no segmento público em pelo menos 50% propondo também a integração do Ensino Profissionalizante ao Ensino Fundamental II e Médio.	Educação Profissional	13 estratégias
META 12: Apoiar e contribuir com ações e medidas que viabilizem a União a: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% da população de 18 (dezoito anos) 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.	Educação Superior	3 estratégias
META 13: Elevar, em regime de colaboração, a qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.	Titulação de Professores da Educação Superior	3 estratégias
META 14: Apoiar e contribuir com ações e medidas que viabilizem a União a: 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)	Pós-graduação	2 estratégias
META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política nacional 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, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	Formação de professores	5 estratégias

META 16: Formar, em nível de pós-graduação, 70% (setenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PME, 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.	Formação continuada e Pós-graduação de professores da Educação Básica	7 estratégias
META 17: 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 equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.	Valorização dos professores	4 estratégias
META 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos 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.	Plano de Carreira	4 estratégias
META 19: Assegurar condições, no prazo de 2(dois) anos, para 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.	Gestão Democrática	11 estratégias
META 20: 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% (por cento) do PIB ao final do decênio.	Financiamento da Educação	13 estratégias

Fonte: Elaborado pela autora com base no PME de Santo Estevão-BA.

Como é possível observar as metas expostas no quadro acima, em grande parte, se expressam como uma repetição das metas do PNE (2014-2024), sendo assim faz-se necessário esclarecer que embora o PME deva estar articulado com o PNE, ele precisa ser adaptado para a realidade local. Tal como demonstram Oliveira, Nascimento e Militão (2019), 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.

5.1.1 A Educação do Campo no PME de Santo Estevão-BA

Esta seção visa analisar as políticas públicas educacionais para a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA. O que demanda um rigoroso estudo teórico-empírico que possibilite revelar o que está explícito e implícito e, fundamentalmente, o que é omitido nos documentos no que diz respeito ao atendimento educacional às populações do campo em um município no qual 52% das escolas públicas estão situadas no campo.

Na percepção de Molina e Hage (2015), a Educação do Campo é compreendida como categoria de análise da realidade que se associa indissociavelmente às lutas por políticas públicas que viabilizem a materialização dos direitos dos povos do campo, veementemente atacados pelo conjunto de políticas neoliberais fortalecidas nos últimos anos. Verifica-se, com isso, que a Educação do Campo, como processo de transformação social, busca espaço no bojo das políticas públicas, em especial das educacionais, em vista de promover mudanças estruturais na sociedade por meio de práticas educativas contextualizadas e emancipatórias.

É, pois, sob essa perspectiva que o PME enquanto instrumento que pode viabilizar a implementação de políticas públicas educacionais, têm a incumbência de indicar a partir de um diagnóstico aprofundado da realidade local a necessidade de políticas públicas que respondam às demandas reais e específicas da Educação do Campo no município, como por exemplo, a necessidade de formação de professores, de inclusão digital, de melhoria da infraestrutura escolar, de conteúdos curriculares e metodologias adequados ao contexto rural, de ações direcionadas às classes multisseriadas, dentre tantas outras questões.

No documento do PME de Santo Estevão-BA, é possível identificar na seção que trata sobre os aspectos situacionais da educação do município, mas especificamente na subseção “Modalidades e Desafios Educacionais”, um item exclusivamente dedicado a discutir acerca da Educação do Campo. Nesse sentido, cumpre esclarecer que para além dessa parte também são expostas informações sobre a Educação do Campo nos itens que tratam da educação infantil, em que são apresentados dados referentes ao ano de 2012, tais como o número de matrículas no campo (465 crianças matriculadas) e a quantidade

de escolas do campo com classes de Educação Infantil (23 escolas), da EJA com dados de que número de escolas do campo que a oferta tem caído progressivamente (2013 com 11 escolas; 2014 com 2 escolas; 2015 com 1 escola), da formação e valorização dos profissionais da educação ao dispor que a formação profissional deverá ampliar as oportunidades de formação a diversos grupos sociais, dentre os quais os povos do campo.

Ao analisar esse trecho do PME, em linhas gerais, pode-se notar que a concepção de Educação do Campo apresentada baseia-se na compreensão de que os camponeses têm o direito legal a uma educação contextualizada que reconhece e valoriza suas identidades, histórias, saberes, culturas e modos de vida. Além disso, é mister registrar que o campo é retratado, ainda que de forma não tão discriminada, como um espaço geográfico singular e plural, com modos de organização social e territorial específicos, superando visões preconceituosas que historicamente subalternizaram o meio rural.

Ainda sobre esse item, é notável a adoção de uma postura crítico-reflexiva que vê a realidade brasileira como resultado de uma estrutura social, marcada por profundas desigualdades sociais, onde as elites locais e internacionais atuam para legitimar seus interesses econômicos em detrimento de um projeto de nação mais justo e inclusivo. Tal fato pode ser evidenciado na seguinte afirmação “vive-se atualmente o resultado de um projeto de sociedade elaborado pelas elites de nosso país, onde uma colonização moderna, através do capital internacional define o futuro econômico e político do país” (Santo Estevão, 2015, p.128).

Além do trecho citado acima, é possível constatar outras colocações que expõe as opressões da sociedade capitalista, contudo é importante esclarecer que há uma omissão de termos que fazem referência ao capitalismo. A citação a seguir denuncia as injustiças sociais entre as condições de vida e o acesso a direitos de cidadania nas áreas urbanas e rurais:

a cidadania que falta não é somente urbana, mais também e, sobretudo a cidadania rural, para qual contribuem conjuntamente o mercado e o Estado. O homem do campo brasileiro, em sua grande maioria, está desarmado diante de uma economia cada vez mais modernizada [...]. Esse homem do campo é menos titular de direitos que a maioria dos homens da cidade, já que os serviços públicos essenciais lhe são negados sob a desculpa da carência de recursos para lhe fazer chegar saúde e educação, água e eletricidade, para não falar de tantos serviços essenciais (Santo Estevão, 2015, p.128).

Ademais, o documento elucida que a construção de um novo projeto de Educação do Campo exige transformações no papel da escola, da gestão da escola, da pedagogia escolar, dos currículos escolares, da formação dos educadores (Santo Estevão, 2015). A partir de uma análise minuciosa, pode-se inferir que o papel da escola deve ser mais ativo e contextualizado, a gestão deve ser participativa e democrática, onde a comunidade local e escolar tem voz ativa nas decisões do cotidiano escolar, a pedagogia e o currículo precisam ir além dos conteúdos abstratos, valorizando a diversidade e a experiência dos camponeses, e por fim, a formação dos educadores deve permitir a vivência de novas alternativas pedagógicas.

É também notável que o PME avançou ao incorporar a terminologia e, em certa medida, a concepção da Educação do Campo como um direito a ser garantido por meio de políticas públicas específicas. Depreende-se assim, que a distinção entre Educação do Campo e Educação Rural é crucial, haja vista que a Educação do Campo, segundo Lima (2022) nasce enquanto movimento de resistência política e epistemológica e assume o desafio de constituir-se como uma alternativa teórica e pedagógica ao modelo de Educação Rural atrelada ao projeto de formação cultural concebido a partir dos princípios e valores que dão sustentação ao processo de dominação capitalista. Reforçando com essa linha de raciocínio, Costa (2020, p.96) entende que:

A terminologia Educação do Campo não é apenas uma questão semântica. Expressa, antes de tudo, uma concepção e uma práxis política libertadora na perspectiva freireana. Educação do Campo é um projeto de humanização e de resgate de direitos, gestado nos movimentos sociais do campo, a partir do enfrentamento histórico da lógica capitalista de usurpação do território e do conhecimento. Portanto, educação do campo não surge de uma política do estado brasileiro, mas sim das reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST).

Vale ainda mencionar, que apesar dos avanços na forma de conceber e estruturar a Educação Campo, é possível verificar a ausência de uma discussão que a coloque como mecanismo de enfrentamento da dominação capitalista neoliberal. O que se pode observar no documento é que essas estruturas de poder existem e atuam ativamente na perpetuação das desigualdades sociais, contudo a Educação Campo não é assumida como uma:

pedagogia contra hegemônica que trabalha na perspectiva forjar sujeitos históricos capazes de indignar-se com todo tipo de injustiças e, principalmente, com o processo de exclusão instituído historicamente no campo. Enquanto pedagogia rebelde e transgressora, assume o compromisso político de fomentar a organização social dos

trabalhadores, instigando-os a lutarem pelos seus direitos, usurpados por uma elite rural conservadora e escravocrata (Lima, 2022, p.95).

Quanto ao diagnóstico do cenário educacional do município, tal como descreve o Caderno de Orientações sua composição deve fornecer dados que ajudem a identificar e superar os desafios educacionais (BRASIL, 2014, p. 11). De acordo com o diagnóstico situacional da Educação do Campo no município de Santo Estevão-BA, uma das primeiras políticas públicas educacionais implementadas para essa modalidade de ensino foi o projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo⁹, construído, segundo Carneiro e Santana (2025), por meio de parcerias entre a UEFS, o Movimento de Organização Comunitária (MOC), movimentos sociais e sindicais do campo e Secretarias Municipais de Educação do Semiárido Baiano.

Ainda de acordo com o diagnóstico do PME “por aproximadamente 4 anos no município de Santo Estevão não houve uma preocupação com a temática de Educação do Campo” (Santo Estevão, 2015, p.134), apesar do documento fazer alusão a esse período de forma implícita é possível inferir que corresponde aos anos de 2008 a 2012. Esse apontamento conduz ao entendimento de que a educação destinada aos camponeses não foi tratada como prioridade pelo poder público, evidenciando o descaso com a questão.

Em 2012, o município aderiu ao PRONACAMPO¹⁰, o qual viabilizou a transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), no qual o município foi incluído a partir da adesão do Termo de Compromisso Todos pela Educação. Através dessa adesão o município de Santo Estevão-BA passou a ser contemplado com os programas Mais Educação Campo, PNLD Campo, PNBE Temático, Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROInfo), entre outros (Santo Estevão, 2015).

⁹ CAT é um programa destinado a formação de professores para a Educação do Campo no semiárido baiano, que parte de uma perspectiva educativa em que o conhecimento parta da realidade de seus atores sociais, a ideia é que os sujeitos socialmente organizados, isto é, estudantes e comunidade construam conhecimentos relevantes as experiências do campo do semiárido valorizando-a e buscando uma convivência pacífica e sustentável com as características da região. No município de Santo Estevão-BA, o programa teve vigência entre os anos de 1995 e 2008, segundo o PME (Ramos, 2025).

¹⁰ Segundo Freitas e Bezerra Neto (2025), o PRONACAMPO é uma das maiores políticas públicas de Educação do Campo, que foca em ampliar o acesso e garantir condições de permanência na Educação Básica e no Ensino Superior, promover formação de professores (inicial e continuada), ofertar materiais didáticos específicos para as populações do campo, melhorar a estrutura dos prédios das unidades escolares com investimentos em infraestrutura física, tecnológica, saneamento básico, acesso à água potável, dentre outras ações destinadas a aprimorar a qualidade da educação nas áreas rurais.

A fim de encontrar dados que pudessem subsidiar na análise foram procuradas informações a nível municipal no Diário Oficial do município e na SEDUC acerca do PRONACAMPO e do CAT, mas não foram encontrados e/ou disponibilizados. Também não foram obtidos dados nos contatos estabelecidos com instituições ligadas ao CAT, a nível federal foram realizadas buscas em sites do PRONACAMPO nas não se encontrou informações que agregassem com a análise.

O diagnóstico também aponta que em 2013, a SEDUC criou uma Coordenação específica para Educação do Campo, bem como iniciou o processo de construção de uma proposta curricular específica para as escolas do campo com previsão de ser concluída até o final de 2015 (Santo Estevão, 2015). Essas ações constituem-se inclusive como estratégias estabelecidas no PME, as quais foram monitoramento e avaliação que

Ademais, são exibidos dados estatísticos do cenário educacional do campo entre os anos de 2012 e 2014, como número de escolas, matrículas e fluxo escolar. Ao analisar os dados pode-se observar uma tendência de redução no número de estudantes e escolas do campo durante esse período, conforme descrito na figura a seguir:

Figura 5- Tabela com o quantitativo de matrículas e escolas no campo em Santo Estevão (2012 a 2014)

Tabela 42. Matrícula Total e Número de Escolas do Campo – 2012 a 2014			
ANO	MATRÍCULA TOTAL	Nº DE ALUNOS DO CAMPO	Nº DE ESCOLAS DO CAMPO
2012	8.186	4.089	29
2013	8.198	3.856	29
2014	8.097	3.604	25

Fonte: PME Santo Estevão–BA (2015-2025)

Com as mudanças em relação à matrícula a política adotada pela SEDUC foi a da nucleação escolar conforme o PME, não sendo evidenciado no documento a quantidade de escolas nucleadas. Contudo, consta que tal prática ocorreu para tornar gerenciável as unidades de ensino possibilitando a organização escolar em turmas regulares e em comunidades afins, levando ao aumento do custo com o transporte escolar, uma vez que os alunos passaram de uma forma geral a necessitar desse instrumento para se deslocarem para as unidades de ensino. Fato que gerou insatisfação da comunidade, pois tais políticas interferem na vida da comunidade, que veem as escolas da localidade não apenas como

espaço para efetivar o processo educativo de seus filhos, mas também como ponto de encontro para discutir assuntos de interesse da coletividade local (Santo Estevão, 2015).

Para subsidiar a análise, são apresentados dados sobre a trajetória do quantitativo de matrículas no período compreendido entre 2015 e 2025 nas escolas do campo (Tabela 10), nos quais se observa uma redução no número de matrículas. Contudo, nesse mesmo intervalo, também ocorreu diminuição no número de escolas em funcionamento (Tabela 11), o que pode indicar que a queda nas matrículas está associada, em parte, ao processo de fechamento dessas instituições.

Tabela 10 - Número de matrículas nas escolas do campo de Santo Estevão (2015 a 2025)

Ano	Número de Matrículas do Campo
2015	3294
2016	3999
2017	3176
2018	3024
2019	2934
2020	2978
2021	3121
2022	3046
2023	2959
2024	2910
2025	2981

Fonte: Elaborado pela autora com base no INEP

A política de nucleação e o consequente fechamento de escolas do campo são uma realidade do município de Santo Estevão-BA, uma vez que em 10 anos (2013-2023) 14 escolas localizadas em áreas rurais foram fechadas (Tabela 9), o que se constitui num desdobramento do avanço do neoliberalismo no campo educacional e territorial. Por exemplo, a busca por uma suposta eficiência pedagógica com a promessa de elevar a qualidade do ensino por meio da seriação, reflete o princípio neoliberal de redução dos gastos com os setores sociais, em especial com a educação. Corroborando com esse pensamento Janata e Anhaia (2015, p. 691), pontuam que a política de nucleação “teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões

pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira”.

Tabela 11 - Escolas do Campo fechadas em Santo Estêvão entre 2013 e 2023

Escola	Comunidade	Ano de fechamento
Escola João de Lima Brito	Várzea da Casa	2013
Escola PIDERP/Educação Altamira	Altamira	2013
Escola Aprígio Bispo de Paula	Areal	2013
Centro Comunitário Primavera	Primavera	2013
Escola do Paratigi	Paratigi	2014
Escola D. Pedro II	Km 51	2019
Escola Eugênio Gomes Menezes	Varginha	2019
Escola Amaro José de Azevedo	Sítio do Aragão	2019
Escola João Durval Carneiro	Mamona	2019
Escola Manoel Fernandes da Silva	Boa Vista	2020
Escola Presidente Geisel	Km 50	2020
Escola Princesa Isabel	Pedra Branca	2020
Escola Ester Borges de Barros	Capoeira do Ribeiro	2020
Escola Laudelina Guerra	Várzea da Casa	2023

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da SEDUC

Somando-se a isso, a política de fechamento de escolas no campo “não deve ser vista apenas como uma questão administrativa ou financeira; ela reflete uma estratégia deliberada que serve aos interesses do agronegócio e do desenvolvimento capitalista” (Correia et al., 2025, p.10). Depreende-se assim que o fechamento de escolas do campo contribui para o esvaziamento dessas áreas, favorecendo a expansão do agronegócio que privilegia a acumulação de capital em detrimento da função social da terra e dos direitos da classe trabalhadora, perpetuando desigualdades sociais e conflitos no campo.

É relevante ainda pontuar que as colocações do PME sobre a redução do número de matrículas nas escolas do campo induzem ao entendimento de que a falta de condições de sobrevivência no campo, a redução das atividades ligadas à agricultura, a inserção dos jovens no mercado de trabalho em atividades ligadas comércio, aos serviços e a indústria,

foram alguns dos fatores que favoreceram o êxodo rural, e conseqüentemente na redução do número de alunos.

Em perspectiva similar, Silva (2022), ao analisar as transformações socioespaciais e econômicas no espaço agrário de Santo Estevão-BA, associa a migração rural-urbana a uma mudança significativa na economia local, que passou por uma transição marcada pelo declínio das atividades agrícolas ligadas à agricultura familiar e pelo crescimento das atividades formais e informais nos espaços urbanos. Sendo que a instalação de uma multinacional na cidade, modificou as formas de trabalho em algumas comunidades e a lógica de permanência no campo, uma vez que absorveu uma parcela da mão de obra rural, contribuindo para alterar a dinâmica de vida do campo.

Além desses aspectos, a ausência de uma discussão sobre as classes multisseriadas no PME, é um ponto que merece atenção especial, pois essa organização escolar é uma realidade nas escolas do campo do município de Santo Estevão-BA, conforme pode-se observar em dados apresentados no diagnóstico (Figura 6 e 7).

Figura 6 - Tabela com número de matrículas na Educação Campo por etapa e modalidade de ensino

Tabela 43. Número de Alunos Matriculados nos Diferentes Níveis e Modalidade de Ensino na Educação do Campo do Município – 2012 a 2014					
Ano	Educ. Infantil	Fund. I	Fund. II	EJA	MULTISSERIADAS
2012	464	2.036	1.097	453	39
2013	525	1.957	1.121	253	-
2014	595	1.435	1.281	122	171

Fonte: PME de Santo Estevão-BA (2015-2025)

Visando complementar a discussão, são apresentados na (Tabela 12) o panorama do número de matrículas na Educação do Campo, segundo etapa e modalidade de ensino, com destaque para a EJA, durante o período de tramitação do PME. Ressalta-se que não foram identificados dados referentes às classes multisseriadas no referido período, contudo segundo informações da SEDU, em 2025 o município de Santo Estevão-BA contabiliza 12 escolas com turmas multisseriadas.

Tabela 12 – Número de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA nas escolas do campo do município de Santo Estevão-BA entre 2015 e 2025

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	EJA
2015	601	2606	87
2016	681	2500	118
2017	648	2375	153
2018	718	2242	64
2019	742	2167	25
2020	749	2205	24
2021	799	2322	0
2022	773	2257	16
2023	783	2158	18
2024	795	2096	19
2025	856	2110	15

Fonte: Elaborado pela autora com base no INEP

Figura 7 -Tabela sobre o Fluxo Escolar nas Escolas do Campo

Tabela 44. Fluxo Escolar nas Escolas do Campo – 2012 a				
NÚMERO DE APROVADOS				
Ano	Fund. I	Fund. II	EJA	MULTISSERIADAS
2012	1.889	813	210	37
Diário Oficial Prefeitura Municipal de Santo Estevão – Ba Ano III - Edição Ordinária n.º 585 – 01 de julho de 2015 - Pg136/233				
136				
2013	1.604	761	107	-
2014	1.088	751	55	131
NÚMERO DE CONSERVADOS				
Ano	Fund. I	Fund. II	EJA	MULTISSERIADAS
2012	98	187	69	-
2013	287	280	19	-
2014	300	406	29	11
NÚMERO DE EVADIDOS				
Ano	Fund. I	Fund. II	EJA	MULTISSERIADAS
2012	24	71	165	02
2013	31	58	126	-
2014	24	99	33	02

Fonte: PME Santo Estevão-BA (2015-2025)

Essas são as únicas informações que fazem referência a multissérie no documento, sendo que a partir de uma leitura atenta das tabelas pode-se constatar lacunas no que diz respeito a falta de dados concretas sobre essa organização escolar, fato que pode dificultar a identificação dos problemas e inviabilizar a tomada de decisões e a criação de soluções eficazes.

Infere-se, pois, que as classes multisseriadas, caracterizadas por reunir alunos de diferentes anos/séries e idades em uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um único professor, são silenciadas no PME de Santo Estevão-BA. No ponto de vista de Hage (2014), às classes multisseriadas permitem que as populações do campo tenham acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para que os sujeitos permaneçam no campo e para o fortalecimento de suas identidades culturais, além de fortalecer os laços de pertencimento.

Não se pode perder de vista, ainda, que o Decreto 7.352/2010 que trata da política de Educação do Campo e o PRONERA, assinala que as classes multisseriadas são uma alternativa para garantir o acesso à educação às populações do campo:

Art.7 - No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2010).

Não obstante a ofensiva neoliberal utilizou-se da educação, de modo especial das classes multisseriadas, para operacionalizar princípios como “Estado mínimo para o social e máximo para o capital”. O que resultou, dentre outras questões, em dificuldades de funcionamento para muitas escolas/classes multisseriadas, evidenciadas pela falta de infraestrutura e condições pedagógicas, precarização do trabalho docente e não-docente, fragilidades na formação de professores e currículos descontextualizados, esses fatores tendem a impactar negativamente o processo de ensino-aprendizagem, reforçando visões destrutivas sobre essa organização escolar.

Corroborando com essas prerrogativas, Rolim (2023) adverte que o problema das classes multisseriadas não está na junção de crianças com múltiplas idades e níveis de aprendizagens diversos em uma mesma sala sob a responsabilidade de um único professor, mas sim na omissão do Estado em garantir as condições necessárias para o funcionamento de escolas com esse tipo de organização escolar. É preciso assegurar as condições necessárias, como escolas com infraestrutura adequada, materiais pedagógicos contextualizados com a realidade dos estudantes e formação continuada de professores, as classes multisseriadas podem se constituir ambiente de construção de conhecimento e de formação humana dos sujeitos do campo.

Direcionando a discussão para as metas do PME de Santo Estevão-BA que versam sobre a Educação do Campo, pode-se constatar que a meta 8 é a única que trata a temática de forma mais direta:

META 8: Contribuir para a elevação da 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 do município 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 (Santo Estevão, 2015, p.215).

Infere-se, pois, que essa meta faz referência a Educação do Campo no contexto da EJA, apontando a necessidade de ampliar a escolaridade média de jovens e adultos residentes no campo e nas de regiões de menor escolaridade, bem como de negros e indivíduos com menor renda. É interessante também perceber que essa meta é exatamente igual a meta 8 do PNE (2014-2024) constituindo-se, portanto, como cópia do documento nacional, não havendo qualquer adequação às especificidades do contexto municipal.

Achados similares a esses foram encontrados em pesquisa realizada por Souza (2023), em que ao analisar a Educação do Campo no município de São Gonçalo dos Campos-BA através do PME (2015-2025), constatou-se que no referido documento a meta 8 também se caracteriza como uma repetência literal do PNE (2015-2025), sem ter um cunho autoral por parte do município, não apresentando uma devida contextualização e inclusão das necessidades e realidades específicas do município. Silva, Cavalcante e Abreu (2025, p.179) reforçam esse entendimento ao afirmarem que:

A questão da originalidade está implicada com a autoria, para se pensar o município em suas demandas e seus projetos educacionais, ao mesmo tempo que se consegue estabelecer conexões com as aspirações nacionais no processo de construção de uma política educacional criteriosa, qualitativa e justa para a sua população.

Nessa direção, sublinha-se que do total das 220 estratégias do PME, somente 21 apresentam proposições sobre a Educação do Campo e estão distribuídas entre as metas 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9 e 11, conforme pode ser observado nas informações descritas a seguir:

Tabela 13 - Estratégias da Educação do Campo no PME de Santo Estevão-BA

Estratégias
1.8. Fomentar o atendimento das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil, 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, garantindo consulta prévia e informada, e o direito à permanência das crianças em suas comunidades;
2.6. Implantar a Proposta Curricular para Educação do Campo a partir do segundo ano de vigência do PME;
2.7. Orientar a Construção de Propostas Pedagógicas adequadas à realidade do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais em toda as Escolas do Campo até 2016;
4.13. Ampliar o atendimento educacional especializado para atender a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, através da implantação de no mínimo uma sala de recursos multifuncionais organizada por regiões estratégicas nas escolas urbanas e do campo a cada ano de vigência do plano;
5.11. Fortalecer as políticas de alfabetização de crianças do campo, através de aquisição e disponibilização de materiais didáticos específicos;
6.5. Atender às escolas do campo na oferta da educação de tempo integral, considerando as peculiaridades locais;
8.1. Estruturar um Fórum Municipal de Educação do Campo para discussão de inovações, possibilidades e perspectivas para a Educação do Campo;
8.3. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;
8.4. Promover parcerias com a Diretoria de Agricultura Municipal e outras secretarias, Sindicato e Associações rurais para promover uma educação do campo contextualizada;
8.5. Buscar fazer adesão a programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
8.6. Implementar programas de educação de jovens e adultos em parceria com a União, Estado e outras instituições públicas e Privadas para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;

8.7. Contribuir para expansão da oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;
8.8. Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude para ampliar o atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;
8.9. Implantar, em parceria com a União e o Estado, uma escola de referência no campo, que desenvolva uma Proposta Curricular que atenda às necessidades e especificidades do campo, no âmbito cultural, ambiental, étnico e social, e em parceria com instituições públicas e privadas promover a efetivação deste projeto, bem como proporcionar formação continuada para os profissionais de educação envolvido com esse segmento populacional.
8.10 Implementar, melhorias no que tange à oferta de transporte do programa Caminho da Escola, a fim de proporcionar melhores condições de atendimento aos educandos quais sejam: aumento e melhoria da frota, diminuição do tempo do aluno no transporte (desvinculação do transporte escolar urbano do rural), oferta de monitores em todos os transportes escolares, capacitação dos condutores e monitores bem como fiscalização da frota e documentação dos profissionais;
8.12 Promover Educação de Jovens e Adultos com foco na alfabetização e, em cursos profissionalizantes aos moradores das comunidades rurais e periféricas;
9.11. Assegurar transporte escolar para alunos moradores da zona rural matriculados na EJA quando não houver oferta na sua localidade;
9.12. Promover articulação entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação para garantir a oferta de Ensino Médio/EJA nas localidades de difícil acesso;
11.8. Promover educação profissional, integrada à educação de jovens e adultos nos espaços urbanos e rurais, com o objetivo de qualificar profissionalmente os jovens de 15 a 17 anos que estejam fora da escola e com distorção série-idade;
11.11. Buscar parcerias no sentido de oferecer o atendimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio gratuito integrado a formação profissional para as populações do campo e comunidades ribeirinhas, de acordo com seus interesses e necessidades;
11.13. Fomentar programas de educação e de cultura para a população do campo na faixa etária de 15 a 17 anos e também adultos objetivando oferecer qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PME Santo Estevão-BA (2015-2025)

Ao analisar o quadro acima pode-se identificar que a estratégia 1.8 insere-se na meta 1 (Educação Infantil) do PME e corresponde a estratégia 1.10 do PNE (2014-2024), trazendo como acréscimo a inclusão da frase “e o direito à permanência das crianças em suas comunidades” (Santo Estevão, 2015. p. 205). Essa estratégia reconhece as crianças camponesas, indígenas e quilombolas enquanto sujeitos de direitos que precisam ter acesso à educação infantil em suas próprias comunidades, evitando a nucleação escolar e o deslocamento para instituições distantes de suas habitações.

Depreende-se que tais argumento caminham em consonância com o que determina o Decreto Presidencial nº 7.352/2010 em seu Art. 4º inciso I, que a União, através do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios para implantação de ações voltados à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, assegurando “I - oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade” (Brasil, 2010).

Todavia, para “fomentar” o atendimento a primeira etapa da Educação Básica faz-se necessário que seja assegurado o não fechamento de escolas do campo, assim como a ampliação da oferta de instituições que atendam às crianças de 0 a 5 anos neste território, considerando as necessidades locais. Dessa forma, convém destacar que o atendimento à Educação Infantil não se restringe à mera oferta de matrículas, mas pressupõe que o poder público assegure condições materiais, estruturais e pedagógicas que garantam a indissociabilidade entre cuidar e educar com qualidade. Ressalta-se que 27 instituições da rede municipal de ensino atendem a essa etapa da Educação Básica, das quais 3 são creches. Acrescentando-se a isso, Barbosa et al (2020, p.31) assevera que construir uma educação infantil do campo implica que “a instituição escolar seja compreendida como um espaço de digna representação de poder público em sintonia e a serviço dos sujeitos que naquele contexto habitam e devem viver com condições justas e adequadas de trabalho e vida”.

As estratégias 2.6 e 2.7 inscrevem-se na meta 2 (Ensino Fundamental) do PME, a primeira recomenda a implementação da Proposta Curricular para Educação do Campo, que segundo informações do diagnóstico referente a Educação do Campo se encontrava em processo de construção no período em que o plano foi instituído com previsão de conclusão até o final de 2015.

Já a estratégia 2.7 trata da construção de propostas pedagógicas específicas para a Educação do Campo, fundada na perspectiva de que a educação precisa ser pensada a partir do lugar onde se vive, valorizando a cultura, as experiências e os saberes locais. Configurando-se, portanto, como um avanço pois “durante muito tempo, as políticas educacionais não reconheciam as especificidades dos povos do campo como produtores de conhecimentos, saberes e valores socioculturais pautados na diversidade e história construída” (Barbosa et al., 2020, p.17).

As estratégias supracitadas comungam em certa medida com os princípios da Educação do Campo prescritos no Art. 2 do Decreto nº 7.352/2010, principalmente com o inciso I que preconiza o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010). O ensino pautado nessa perspectiva busca a valorização dos saberes locais e a articulação desses com o conhecimento científico, reconhecendo o campo como um território de produção de conhecimento e não apenas um local a ser desenvolvido por uma perspectiva urbana.

A estratégia 4.13 integra a meta 4 (Educação Especial) do PME e visa ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da criação anual de no mínimo uma sala de recursos multifuncionais em regiões estratégicas, nas escolas da zona rural e urbana. O diagnóstico apresentado no PME indicava que, em 2015, das 43 escolas públicas do município, apenas 14 possuíam salas de recursos multifuncionais, sendo 1 da rede estadual e 13 da rede municipal. Dessas, apenas 8 estavam em funcionamento (3 na cidade e 5 no campo), contando ainda com somente 3 professoras responsáveis pelo atendimento nas escolas municipais. Esse cenário já evidenciava a necessidade de ações estruturantes para garantir a efetivação da meta, tais como: ampliação do financiamento, formação continuada de professores, adequação de infraestrutura, aquisição de materiais pedagógicos acessíveis e fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas do campo.

Entretanto, ao longo dos anos, observa-se um agravamento da situação. Em 2025, o município conta com apenas 8 escolas com salas de recursos multifuncionais, sendo 6 na zona urbana e 2 na zona rural, além do Núcleo de Educação Especial também localizado na cidade. Comparativamente aos dados de 2015, percebe-se não apenas a estagnação, mas a redução no número de unidades atendidas, o que compromete o acesso e a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

A estratégia 5.11 compõe a meta 5 (Alfabetização) e discorre acerca da oferta de materiais didáticos específicos para a alfabetização das crianças do campo. O diagnóstico referente a alfabetização não descreve a existência de ações específicas para contexto campesino, sendo o PNLD Campo a única política pública que fornece materiais didáticos mencionada no documento. É importante considerar para o cumprimento dessa estratégia que o livro didático não deve ser o único material de alfabetização fornecido pelo poder público, faz-se necessário diversificar a “produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo” (Brasil, 2010).

A estratégia 6.5 insere-se na meta 6 (Educação em Tempo Integral) e trata da oferta de educação em tempo integral nas escolas do campo. O cumprimento dessa e de outras metas do PME depende da execução de ações concretas por parte do governo, uma vez que o aumento da jornada escolar pressupõe que sejam asseguradas condições materiais e pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento global do aluno. Contribuindo com essas prerrogativas, Gomes (2024) sinaliza que a educação de tempo integral na perspectiva da educação integral exige um planejamento minucioso que indique metas e estratégias a serem alcançadas ao longo de determinado período, prevendo os necessários para que a instituição consiga desenvolver ações que efetivamente possibilitem a formação integral dos sujeitos.

Ainda de acordo com Gomes (2024), propor uma educação de tempo integral sem assegurar condições físicas e humanas de funcionamento das escolas é parte das políticas neoliberais que se limitam a estender a carga horária do aluno na escola sem aprimorar a qualidade. Desse modo, a escola de tempo integral não pode ser tomada numa perspectiva assistencialista, como um favor do Estado às famílias da classe trabalhadora, e sim como uma instituição de Estado responsável por assegurar, com qualidade social, o direito subjetivo à educação escolar.

As estratégias 8.1, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8, 8.9, 8.10, 8.12 e 8.13 fazem parte da meta 8, em que a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente e tem o maior número de estratégias dedicada a essa política pública. A estratégia 8.1 visa a constituição do Fórum Municipal de Educação do Campo o que requer, entre outras questões, a mobilização da sociedade civil e política, haja vista que se trata de um espaço de gestão democrática e participação social para a formulação e acompanhamento da educação no

âmbito do sistema municipal de ensino, com foco nas especificidades dos povos do campo.

Essa estratégia foi cumprida, pois foi criado o Fórum Permanente de Discussão sobre a Educação do Campo através da Portaria n °12 de 29 de maio de 2023, “com a finalidade de promover discussões que busque a permanência e a melhoria da qualidade na Educação neste âmbito” (Santo Estevão, 2023). O fórum supracitado é composto por representantes da SEDUC, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação, dos Gestores Escolares e dos Professores do Ensino Fundamental, sendo possível constatar através da leitura atenta do documento a ausência de representatividade dos movimentos sociais e sindicais do campo, tal como o sindicato dos trabalhadores rurais e agricultores familiares de Santo Estevão-BA, haja vista que a grande maioria dos membros do fórum são professores da rede municipal de ensino.

A estratégia 8.3 do PME corresponde a estratégia 7.26 do PNE (2014-2024) e visa a consolidação da educação escolar no campo de populações tradicionais. O próprio texto da estratégia indica que sua efetivação depende de políticas públicas específicas, que reconheçam que o processo educativo acontece “colado com sua vida e não apartado da realidade” (Janata; Anhaia, 2016, p.695). Faz-se necessário, portanto, assegurar formação inicial e continuada de professores, currículos que dialoguem com a identidade do campo, práticas de desenvolvimento sustentável, melhoria da infraestrutura escolar, participação da comunidade na gestão escolar, dentre outras medidas capazes de proporcionar uma educação de qualidade aos sujeitos do campo.

À vista disso, é importante enfatizar que a estratégia supracitada vai de encontro ao estabelecido no Decreto Presidencial nº 7.352/2010, de que a Educação do Campo se concretiza através de um conjunto de ações articuladas que incluem, dentre outros fatores, a formação de professores, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, a distribuição de materiais didáticos, a adequação dos currículos e práticas pedagógicas ao contexto campestre, a participação efetiva da comunidade e dos movimentos sociais do campo nas decisões acerca da educação.

A estratégia 8.4 é potencialmente significativa para o município, especialmente para as populações do campo, isso porque promover parcerias com organizações ligadas ao campo, como as associações comunitárias rurais, fortalece a identidade do campo e o sentimento de pertencimento de seus membros. A estratégia 8.5 corresponde a estratégia

8.1 do PNE e não se refere exclusivamente às populações do campo, abrangendo a todos os segmentos populacionais mencionados na meta 8, indicando a consecução de objetivos concretos por meio da criação e execução de ações práticas e focadas como a adesão de programas para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico e progressão parcial.

As estratégias 8.6 e 8.8 versam acerca do atendimento educacional de jovens e adultos dos segmentos populacionais considerados na meta 8, a primeira menciona a implementação de programas para a EJA em parceria com entes federativos e instituições públicas e privadas. É pertinente observar que o setor privado é conclamado a unir forças com o Estado para encontrar possíveis “soluções” para a educação demonstrando que a “a propriedade permanece pública, mas a direção do conteúdo das políticas educativas é repassada para o setor privado” (Peroni, 2016, p. 10).

Caetano e Peroni (2022) situam a relação entre o público e o privado nas políticas educacionais como a materialização das correlações que se manifestam no atual período do capitalismo marcado pelo avanço do neoliberalismo, do neoconservadorismo e do neofascismo, trazendo graves implicações para os direitos sociais e a democracia. O setor privado, baseado na competitividade e no lucro, tem atuado de diversas formas no âmbito educacional, influenciando retrocedente nas políticas públicas que, por sua vez, deveriam ser orientadas por critérios de justiça e bem-estar social.

Já a estratégia 8.8 do PME corresponde a estratégia 8.6 do PNE (2014-2024), tem como foco central a promoção da busca ativa em articulação com órgãos públicos para identificar os jovens fora da escola, com atenção especial àqueles que vivem em áreas rurais, famílias de baixa renda e grupos racialmente discriminados como os negros, visando seu retorno à escola. Contudo, é preciso ter em vista que o direito à educação não termina na matrícula (acesso), por essa razão, faz-se necessário assegurar um conjunto de condições e políticas que permitam ao estudante permanecer na instituição, ter sucesso em seus estudos e completar sua formação com qualidade.

A leitura atenta da estratégia 8.9 permite identificar que ela se propõe a implantar através da colaboração da União e do estado “uma” escola de referência no campo, fato que conduz ao entendimento de que o poder público visa estabelecer uma única instituição ensino de excelência no campo o que se configura como um entrave, haja vista que todas as escolas públicas sejam do campo ou urbanas devem ter a qualidade como fio condutor. É preciso ainda considerar que erros de redação pode alterar drasticamente o sentido de

uma frase e prejudicar a interpretação do documento. Ademais, essa estratégia também reforça a necessidade das parcerias público-privadas, abrindo brechas para que o Estado diminua seu papel na oferta da educação pública, delegando essa função à iniciativa privada.

A estratégia 8.10 discorre acerca do transporte escolar do Programa Caminho da Escola para os estudantes do campo. Por um lado, essa estratégia é essencial para garantir qualidade e segurança no transporte escolar, dado que o Decreto nº 7.352/2010, em seu Art.4, inciso IX, estabelece a “oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares” (Brasil, 2010), sendo ideal que o deslocamento via meio de transporte aconteça dentro da própria comunidade o que implica na permanência/construção de escolas nesses territórios. Por outro lado, a oferta do transporte escolar pode ser também uma ofensiva neoliberal que visa promover o fechamento de escolas do campo sob a justificativa de que os gastos com transporte são menos onerosos que manter escolas em funcionamento.

Em estudo a respeito da Educação do Campo no PNE (2014-2024), Silva (2020) destaca que a questão do transporte escolar deve ser analisada com cuidado e ressalvas, pois a política do transporte escolar sempre foi a política implementada para os sujeitos que vivem no campo e se intensificou, em parte, como consequência da nucleação escolar, processo que levou ao fechamento de muitas escolas do campo. Portanto, essa estratégia poderá ser uma brecha para ações de chefes de executivos, com pensamentos da racionalidade financeira, implementar políticas de fechamento de escolas do campo e transportar os estudantes para a cidade.

Na estratégia 8.12 é possível verificar que o ensino da EJA tem dois focos centrais, a alfabetização e a formação para o trabalho através de cursos profissionalizantes, contudo a formação da EJA não pode ser reduzida apenas a esses aspectos, mas precisa ter “o ser humano e sua humanização como problema pedagógico” (Arroyo, 2006, p. 255), portanto, o foco central e desafiador da EJA é a formação humana integral, e não apenas o desenvolvimento de competências técnicas.

As estratégias 9.11 e 9.12 integram a meta 9 (EJA), a primeira trata da oferta do transporte escolar para jovens e adultos do campo o que pode criar uma abertura para a não oferta dessa modalidade de ensino nas comunidades onde esses estudantes residem, em contrapartida pode ser também a única alternativa para assegurar o direito à educação.

A estratégia 9.12 é potencialmente relevante para a Educação do Campo no município, pois visa garantir a oferta do ensino médio nas localidades de difícil acesso, através da articulação entre a secretaria municipal e estadual de educação.

As estratégias 11.8, 11.11 e 11.13 compõem a meta 11(Educação Profissional), a 11.8 visa a integração da educação profissional à EJA, tanto na zona urbana quanto rural, a 11.11 busca formar parcerias para a integração do ensino fundamental e médio a educação profissional, e por fim, a 11.13 propõe o fomento de programas de educação e cultura para jovens e adultos do campo, visando a qualificação social e profissional para aqueles que estão fora da escola e com defasagem de aprendizagem.

Face ao exposto, Ramos (2010) adverte que a educação profissional é um direito de todos e, portanto, não seria justo que os alunos da EJA tivessem que esperar a reparação do direito à educação básica para só depois buscar a educação profissional. Contudo, não se pode admitir que a educação profissional seja planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista, antes de tudo, os interesses da produção, só depois, os interesses dos trabalhadores. Essa abordagem coloca os trabalhadores como objetos da produção e do mercado de trabalho, contrariamente ao compromisso ético-político de que o sujeito deve ser o centro do processo educativo, de modo a se apropriem dos conhecimentos e da produção de cultura, não no sentido de se adequarem à realidade, mas de compreendê-la, assimilar seus potenciais e transformá-la.

A partir da análise acima percebe-se que algumas estratégias se alinham com um dos principais marcos do arcabouço legal da Educação do Campo, o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, em contrapartida outras não apresentam esse diálogo. Algumas estratégias se destacam por sua originalidade enquanto outras são regidas iguais ou semelhantes às do PNE (2014-2024) não completando as necessidades do município deixando de incluir questões importantes como fechamento de escolas, classes multisseriadas, formação de professores, gestão democrática, financiamento da educação, dentre outras questões.

5.1.2 A Gestão Escolar das Escolas do Campo no PME de Santo Estevão -BA

A gestão escolar é imprescindível para a organização e o funcionamento da escola, dado que ela articula as atividades administrativas e pedagógicas, visando que as ações desenvolvidas no ambiente escolar estejam alinhadas aos objetivos institucionais. Além disso, levando em consideração as determinações da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN (9.394/96), a gestão escolar do ensino público precisa ser democrática de modo

a promover a participação de diferentes sujeitos (professores, estudantes, funcionários, pais/responsáveis e a comunidade local) nas tomadas de decisões, alinhando a escola com a realidade local e fortalecendo a autonomia e transparência.

É importante destacar que a gestão democrática é também prevista nos Planos Nacionais de Educação (Lei nº 10.172 de 2001 e Lei nº 13.005 de 2014). Nessa direção, Rocha (2021) assevera que a gestão democrática do ensino público passa pelo destaque nos planos de educação nas esferas nacional, estadual e municipal, sob a meta 19 que determina essa concepção de gestão como uma das diretrizes para a educação nacional, entendida como espaço de decisões tomadas coletivamente, ocorrendo deliberação, podendo favorecer a qualidade da educação ao aprimorar as políticas públicas, corroborando com as diretrizes nacionais em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

Ao analisar as concepções de gestão democrática da educação subjacentes e/ou em disputa no processo de construção e presente no texto final da meta 19 do PNE (2014-2024), Coutinho (2018) sugere que, apesar das menções à democracia, a redação da meta indica uma abordagem tecnocrática-gerencial e conservadora. A centralidade na figura do diretor e o uso dos termos “mérito e desempenho” em processos de escolhas de gestores escolares, sem uma clara definição da participação comunitária, introduzem lógicas de mercado na educação pública, o que pode reforçar hierarquias e limitar a participação efetiva da comunidade escolar e local na tomada de decisões.

A meta 19 do PME de Santo Estêvão-BA, assim como no PNE (2014-2024), trata acerca da gestão democrática da educação e possui a mesma redação da meta estabelecida no documento nacional, conforme descrito a seguir:

META 19: Assegurar condições, no prazo de 2(dois) anos, para 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 (Santo Estevão, 2015).

Ao analisar a respectiva meta, foi possível identificar que das 11 estratégias que a compõem (Tabela 14), nenhuma apresenta considerações voltadas exclusivamente para a gestão escolar e/ou gestão democrática nas escolas do campo. Tal constatação evidencia uma lacuna, principalmente quando se trata da Educação do Campo, que tem entre suas prerrogativas a articulação da escola com a realidade do campo, partindo do entendimento de que a instituição escolar não se constitui como um elemento estranho à comunidade,

mas como um espaço que reafirma a identidade camponesa e contribui para o seu fortalecimento social, cultural e político.

Tabela 14 - Estratégias sobre a gestão democrática no PME de Santo Estevão-BA

19.1 Prover capacitação para conselheiros municipais a partir do segundo ano de aprovação do plano.
19.2 Reestruturar no primeiro ano do plano o CME dando condições físicas e materiais para o seu funcionamento.
19.3 Aprimorar o acompanhamento das prestações de contas dos conselhos municipais (FUNDEB e CAE).
19.4 Democratizar todas as informações financeiras e administrativas relacionadas à Educação Pública Municipal, viabilizando a aplicação dos investimentos, sendo que as principais decisões de gestão da educação sejam tomadas junto com órgãos colegiados (CME, FUNDEB, CAE etc.).
19.5 Realizar reuniões quadrimestrais com representação do CME, FUNDEB, APLB professores e comunidade para apresentar prestação de contas quadrimestrais, bem como realizar o planejamento participativo
19.6 Revisar e atualizar a Lei 330/2013, que trata das eleições para diretores e vice-diretores da UEs, de modo que se adeque as novas especificidades da rede municipal
19.7 Valorizar o profissional da educação municipal, melhorando seus rendimentos como também a sua formação.
19.8 Reformular, com ampla participação dos profissionais da educação, os planos de carreira dos servidores docentes e não docentes até 2016.
19.9 Reunir assembleias periódicas de cada categoria profissional para apreciação e deliberação das propostas de modificação dos respectivos planos de carreira.
19.10 Garantir a revisão dos planos de carreira dos docentes e não docentes a cada dois anos.
19.11 Viabilizar formação continuada para os profissionais docentes e não docentes.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PME de Santo Estevão-BA

É possível identificar, a partir do quadro acima, que as estratégias supracitadas abordam a gestão democrática em uma perspectiva geral, sem tratar das particularidades de contextos específicos, como o campo, cujas formas de organização social demandam proposições diferenciadas daquelas predominantes nos contextos urbanos. Logo, a ausência de estratégias nessa meta que considerem os aspectos socioterritoriais do campo, condição fundamental para a construção de processos decisórios mais inclusivos e socialmente referenciados, pode limitar a efetivação da gestão democrática nesses espaços.

Observar-se ainda que as estratégias da meta 19 do PME de Santo Estevão-BA constituem um conjunto significativo de ações voltadas para o fortalecimento da gestão democrática. No entanto, nota-se a carência de estratégias que versam diretamente sobre a gestão democrática no interior das escolas, como os conselhos escolares e as assembleias, haja vista que a grande maioria se concentra nos aspectos macro, como a atuação dos órgãos colegiados, a transparência na gestão dos recursos e a valorização dos profissionais da educação.

Cabe pontuar que o diagnóstico do PME acerca da gestão democrática faz uma menção aos conselhos escolares, indicando que:

Em nosso município, houve uma movimentação de implantação dos Conselhos Escolares nas escolas públicas municipais no ano de 2012, e em vinte (20) das quarenta e uma (41) escolas em atividade, nesse período, conseguiram implantar os Conselhos Escolares. Entretanto, apesar dos esforços, não se tem notícias de nenhuma escola da Rede Municipal em que acontece a atuação do Conselho Escolar e o exercício do poder pela participação cidadã e da democracia, das comunidades escolar e local, concebidos pela LDB art. 14, não está sendo oportunizado nem vivenciado na nossa rede municipal de ensino (Santo Estevão-BA, 2015, p.173).

Somando-se a isto, o referido diagnóstico expõe que as escolas da rede municipal de ensino não desenvolvem ações relacionadas ao Grêmio Estudantil, tampouco buscam parcerias com associações de pais e mestres. Sendo que em nenhuma escola do município foi identificada a presença de Grêmio Estudantil ou de associações de pais e mestres de forma sistematizada, organizada e atuante (Santo Estevão, 2015). A ausência dessas estruturas compromete não apenas a formação cidadã dos estudantes, mas também limita o envolvimento das famílias na vida escolar, enfraquecendo o diálogo entre escola, alunos e comunidade.

Buscou-se na SEDUC e em canais digitais, como o Diário Oficial do Município, informações que retratassem, em um cenário mais atual, a presença e o funcionamento de Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Mestres. No entanto, não foram encontradas informações que permitissem caracterizar de forma sistemática e atualizada, a existência, a atuação ou a regularidade dessas instâncias nas instituições de ensino do município.

Sobre o Projeto Político-Pedagógico, consta no diagnóstico que é um instrumento pouco utilizado por muitos gestores escolares, fato que dificulta o acesso da comunidade escolar e local as informações que orientam as instituições de ensino. Ainda de acordo com o documento, o provimento do cargo de diretor escolar ocorre por meio de eleições,

no intento de que o processo democrático prevaleça em cada unidade de ensino (Santo Estevão, 2015).

A fim de obter informações adicionais para subsidiar a análise, foram pesquisados documentos relacionados à temática em questão, não tendo sido identificados materiais que abordem especificamente a gestão escolar nas escolas do campo. Ainda assim, merece especial atenção a Lei Municipal nº 528/2022 que dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público município de Santo Estevão, reestruturo o cargo de gestor escolar da rede municipal de Santo Estevão e dá outras providências.

O provimento dos cargos de diretor e vice-diretor tem como diretriz o estímulo à participação da comunidade escolar, sendo realizado em período e calendário definidos pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o Art. 8º referido processo é composto por três etapas: prova de conhecimento, curso de formação para gestores escolares, ambas de caráter eliminatório, e consulta pública por meio de pleito direto à comunidade escolar (Santo Estevão, 2022).

Chama atenção na Lei nº 528/2022, o disposto no Art. 7º, § 4º, que determina que as “unidades de ensino que não atingir o quantitativo mínimo de alunos definidas na categoria Porte Pequeno com menos de 80 (oitenta) alunos serão nucleadas e dirigidas por 1 (um) diretor itinerante” (Santo Estêvão, 2022). Essa medida evidencia uma opção de gestão escolar orientada pela racionalidade neoliberal, com elevado potencial de gerar impactos negativos, sobretudo nas escolas do campo, ao reforçar processos de nucleação e fechamento de escolas, prática recorrente nesses espaços.

Logo, análise da gestão democrática da educação no âmbito do PME de Educação de Santo Estêvão-BA, especialmente a partir da Meta 19, evidencia avanços normativos importantes, mas também limites estruturais que comprometem a efetivação de processos democráticos no cotidiano das escolas, em particular nas escolas do campo. Por isso, faz-se a construção de políticas públicas educacionais que assegurem a participação ativa das comunidades locais e fortaleçam os espaços coletivos de decisão no interior das escolas.

5.1.3 PME de Santo Estevão – BA (2015 a 2025): o Processo de Monitoramento e Avaliação

Os processos de monitoramento e avaliação são fundamentais para que os planos decenais de educação não fiquem no papel, mas que produzam resultados concretos que

asseguem a efetividade, a qualidade e a equidade das políticas públicas educacionais. Através desses processos é possível verificar o cumprimento das metas e estratégias dos respectivos planos, identificando avanços e desafios, de modo a reunir dados que podem subsidiar gestores educacionais (municipais, estaduais e federais) na tomada de decisões, bem como oportunizar que a sociedade civil acompanhe os resultados e cobrem melhorias para a educação.

Em consonância com esse pensamento, Aranda, Rodrigues e Militão (2020, p. 13), sinalizam que um dos objetivos 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”. Portanto, o monitoramento e avaliação das metas e estratégias dos planos de educação funcionam como ferramentas que permitem compreender e fiscalizar se as políticas propostas foram materializadas ou se permaneceram apenas no campo da intencionalidade (Souza; Silva, 2025).

Estudos na área educacional, dentre os quais pode-se mencionar Dourado, Grossi Junior e Furtado (2016), Menezes e Souza (2018), Aranda, Rodrigues e Militão (2020), Rodrigues e Aranda (2023) e Scaff e Oliveira (2023), têm consistentemente apontado lacunas em relação aos processos de monitoramento e a avaliação dos planos de educação, especialmente no que tange à falta de transparência e acesso aos relatórios, bem como a ausência de participação da sociedade civil.

Importa considerar que monitorar e avaliar são “etapas distintas e complementares que não se realizam isoladamente” (Dourado; Grossi Junior; Furtado, 2016, p. 456), logo o monitoramento acompanha as ações planejadas nos planos, verificando o seu progresso e fornecendo dados para a avaliação que, por sua vez, aprofunda a análise gerada pelo monitoramento, permitindo que os ajustes necessários sejam empreendidos para o alcance dos objetivos propostos.

Dentro desta compreensão Souza e Silva (2025) explicitam que o monitoramento se constitui como um processo contínuo que ocorre durante a implementação da política pública, produzindo informações a respeito da execução das metas, estratégias e ações propostas nos planos, servindo assim de base para a produção da avaliação. Enquanto a avaliação configura-se como uma ferramenta utilizada para a tomada de decisões com base nas informações geradas pelo monitoramento, sendo que esta pode ter diferentes naturezas (formativa ou somativa), dependendo do propósito e da fase da política.

A Lei nº 385/2015 que aprova o Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA, estabelece o monitoramento contínuo e avaliações periódicas, com envolvimento das instâncias responsáveis e a devida mobilização social para acompanhar sistematicamente a implementação das metas e estratégias apresentadas no documento. Assim, desde sua composição inicial instituída pelo Decreto Municipal nº 525 de 02 de maio de 2017, que nomeia a comissão responsável pelo monitoramento e avaliação do PME, bem como a Portaria nº 017 de 19 de maio de 2017, que designa os membros da equipe técnica para o monitoramento do referido plano, foi possível constatar algumas alterações nas instâncias responsáveis por esses processos.

Desse modo, faz-se necessário verificar os atores sociais envolvidos no processo de monitoramento e avaliação do PME. Ao analisar as instâncias responsáveis por esses processos pode-se constatar representações da SEDUC, da APLB Sindicato, do Poder Legislativo, do Conselho Municipal de Educação, do Fórum Municipal de Educação, do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, do Conselho Tutelar, do Fórum Permanente de Educação do Campo e dos movimentos sociais. Sendo perceptível a participação de atores ligados ao contexto campesino, como o Fórum Permanente de Educação do Campo e os movimentos sociais (associação comunitária rural).

Souza e Santos (2025) ressaltam a importância da participação ativa dos povos do campo na formulação, monitoramento e avaliação dos PMEs. Segundo os autores, essa participação é crucial para garantir que as necessidades educacionais específicas dessas populações sejam efetivamente incorporadas nos planos decenais de educação. Por essa razão, as conferências e audiências públicas são espaços fundamentais para fortalecer a democracia participativa, pois permite que tanto a sociedade política quanto a sociedade civil contribuam para as discussões e para as tomadas de decisões.

A fim de promover a participação social no monitoramento e avaliação do PME de Santo Estevão-BA, foram realizadas pelo poder público conferências (III Conferência Municipal de Educação “Paulo Freire: cem anos de democracia, diversidade, direitos e participação popular” – 2021; Conferência Municipal de Educação Extraordinária “O PNE/PME e suas intersecções na garantia do direito à educação: igualdade, equidade, diversidade e justiça socioambiental nas políticas educacionais de Santo Estêvão” – 2023) e audiências públicas (2019, 2023, 2025) Figura 8.

Figura 8 - Convites para conferências de educação e audiências públicas do PME



Fonte: Redes sociais da SEDUC de Santo Estevão-BA

Os principais documentos analisados nesta subseção e que permitem observar o percurso das metas e estratégias estabelecidas no PME são os relatórios anuais de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023), os documentos de avaliação dos ciclos (2018-2019, 2020-2021 e 2022-2023) e o relatório da série histórica do PME (2025). Conforme consta no primeiro documento de avaliação do PME, o processo de orientação para o monitoramento e avaliação do plano em questão teve início em 2018, quando uma equipe da Secretaria de Educação do Governo do Estado da Bahia começou a oferecer encontros de formação aos municípios para subsidiá-los nesse processo (Santo Estevão, 2018-2019).

Para monitorar e avaliar as metas e estratégias do PME foram utilizados uma variedade de indicadores (Tabela 15), que “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). Infere-se, pois, que os indicadores educacionais são ferramentas importantes que, se utilizados de forma adequada, podem fornecer uma visão mensurável dos dados, permitindo uma análise abrangente do desempenho.

Tabela 15 - Indicadores utilizados para monitorar as estratégias que versam sobre a Educação do Campo

Estratégias do PME	Indicadores
1.8	1A – Universalizar, até 2016, a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade; 1B – Ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final de vigência deste PME.
2.6 e 2.7	2A – Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada); 2B – Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído.
4.13	4A – Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola; 4B – Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação.
5.11	5A – Estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1 da escala de proficiência); 5B – Estudantes com proficiência em escrita (níveis 1, 2 e 3 da escala de proficiência).
6.5	6A – Percentual de alunos da educação básica pública em educação integral; 6B – Percentual de escolas públicas com ao menos 1 aluno que permanece no mínimo de 7 horas diárias em atividades escolares.
8.1, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7, 8.8, 8.9, 8.10 e 8.12	8A – Escolaridade média da população de 18 a 29 anos; 8B – Escolaridade média da população de 18 a 29 anos residente na área rural; 8C – Escolaridade média da população de 18 a 29 anos pertencentes aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita); 8D – Razão entre escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos;

	8E – Percentual da população de 18 a 29 anos com menos de 12 anos de escolaridade; 8F – Percentual da população de 18 e 29 anos residente no campo com menos de 12 anos de escolaridade; 8H – Percentual da população negra entre 18 e 29 anos com menos de 12 anos de escolaridade.
9.11 e 9.12	9A – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade; 9B – Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade.
11.8, 11.11 e 11.13	11A – Número absoluto de matrículas em educação profissional de educação técnica de nível médio; 11B – Número absoluto de matrículas em educação profissional de educação técnica de nível médio na rede pública.

Fonte: Elaborado pela autora

Além desses aspectos, não se pode perder de vista que a pandemia do coronavírus ocorreu durante o período de vigência do PME. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a COVID-19 como uma pandemia em março de 2020, ou seja, na metade do decênio de vigência do plano, criando desafios substanciais para o acompanhamento, implementação e aplicabilidade das metas e estratégias do plano. Muitos dos objetivos previstos no PME, que dependiam das atividades educacionais presenciais precisaram ser revistos ou adaptados às novas realidades impostas pelo isolamento social.

No que tange à estratégia 1.8 (Fomentar o atendimento das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas na Educação Infantil, 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, garantindo consulta prévia e informada, e o direito à permanência das crianças em suas comunidades) os relatórios de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023), os documentos de avaliação (2018-2019, 2020-2021 e 2022-2023), bem como o relatório da série histórica do PME (2015-205) de Santo Estevão-BA, evidenciam que essa estratégia foi alcançada.

Dados do relatório da série histórica apontam uma evolução positiva na educação infantil, com a taxa de atendimento de crianças de 4 e 5 anos indo de 60% em 2016 para 85% em 2023, tendo um aumento de 25%, ainda assim existem diversos desafios a serem superados, a exemplo do atendimento em creches, dado que a demanda por vagas no ano de 2025, evidenciada pelos cadastros de reserva que mostram uma demanda reprimida

significativa como é o caso da única creche localizada na zona rural, em que 25 crianças aguardam vagas (Santo Estevão, 2025). Dessa forma, torna-se necessário ampliar ainda mais a oferta, sobretudo na modalidade de creche em período integral, garantindo não apenas a expansão do acesso, mas também a qualidade do atendimento oferecido.

Nas estratégias 2.6 (Implantar a Proposta Curricular para Educação do Campo a partir do segundo ano de vigência do PME) e 2.7 (Orientar a Construção de Propostas Pedagógicas adequadas à realidade do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais em toda as Escolas do Campo até 2016) foi possível identificar divergências nas informações apresentadas nos documentos, haja vista que os relatórios de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) apontavam que essas estratégias foram alcançadas, ao passo que os documentos de avaliação (2018-2019, 2020-2021 e 2022-2023) trazem dados genéricos que dificultam a mensurabilidade e a comprovação de que essas estratégias foram de fato alcançadas. Contribuindo com a análise o relatório da série histórica assevera que embora algumas iniciativas tenham sido iniciadas visando a concretização das estratégias 2.6 e 2.7, nenhuma chegou a ser concluída dificultando a execução de um modelo educacional adequado a essas realidades (Santo Estevão, 2025).

De acordo com os relatórios de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) e os documentos de avaliação (2018-2019, 2020-2021 e 2022-2023) a estratégia 4.13 (Ampliar o atendimento educacional especializado para atender a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, através da implantação de no mínimo uma sala de recursos multifuncionais organizada por regiões estratégicas nas escolas urbanas e do campo a cada ano de vigência do plano) encontrava-se em desenvolvimento.

Tal constatação é reafirmada pelo relatório da série histórica do PME que aponta que a referida estratégia está em andamento, pois, apesar de atualmente tenham 8 salas de recursos multifuncionais em funcionamento e Núcleo de Educação Especial, ainda existem alunos que não são contemplados pelo serviço, devido a questões que vão desde a falta de investimento e equipamentos até a carência de profissionais qualificados e espaços físicos adequados.

Em relação a estratégia 5.11 (Fortalecer as políticas de alfabetização de crianças do campo, através de aquisição e disponibilização de materiais didáticos específicos), os

relatórios de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023), os documentos de avaliação (2018-2019, 2020-2021 e 2022-2023) e o relatório da série histórica do PME (2025) sinalizam que está se encontra em andamento, sendo relevante destacar um trecho do relatório de monitoramento do ano de 2023:

Esta estratégia encontra-se com status em desenvolvimento, haja visto que existe uma proposta de educação do campo, mesmo não sendo totalmente executada, foi revisitada e contemplada no Referencial Curricular Municipal. Uma outra ação, a Secretaria de Educação selou parceria com a UFBA que ofertou para o Município 11 vagas para especialização em Educação do Campo. O Programa Despertar também fortalece as ações de alfabetização das crianças que estudam nas escolas localizadas na zona rural, com ações práticas de educação ambiental, com materiais didáticos específicos, e projetos voltados para a valorização do homem do campo, partindo da potencialidade da comunidade, propiciando a interação entre escola x família x comunidade. No entanto, essas ações ainda não contemplam na totalidade as necessidades das crianças do campo na fase de alfabetização (Santo Estevão, 20, p.50).

No que se refere a estratégia 6.5 (Atender às escolas do campo na oferta da educação de tempo integral, considerando as peculiaridades locais) os relatórios de monitoramento (2021, 2022 e 2023) os considerava como iniciada, não sendo encontradas informações a respeito da mesma nos relatórios de 2019 e 2020, o que leva inferir que a estratégia não foi monitorada. Com efeito o relatório da série histórica do PME ressalta que o município não tem uma política de Educação do Campo e que a maioria das escolas em tempo integral estão situadas no campo, o que corresponde há um total de 7 escolas.

A estratégia 8.1(Estruturar um Fórum Municipal de Educação do Campo para discussão de inovações, possibilidades e perspectivas para a Educação do Campo) não foi monitorada pelos relatórios de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) o que indica uma lacuna que impede o acesso a informações necessárias para a realização de intervenções que possibilitem o seu alcance. O relatório da série histórica do PME traz a informação de que a referida estratégia foi alcançada, uma vez que em 30 de maio de 2023, foi publicada a Portaria 12/2023, que oficializou a criação do Fórum Permanente de Discussão sobre a Educação do Campo no município.

A estratégia 8.3 (Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de

organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial) de acordo com os relatórios de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) encontrava-se em desenvolvimento, tal constatação é reafirmada pelo relatório da série histórica do PME ao sinalizar que:

Entre 2015 e 2016, houve um esforço inicial com encontros para elaborar uma proposta curricular adaptada às escolas do campo, visando valorizar suas particularidades. No entanto, este processo não foi finalizado e o documento resultante não foi localizado, sugerindo que o trabalho se restringiu a um estudo ou levantamento inicial. Formação Escola da Terra/UFBA: Foram ofertados cursos de aperfeiçoamento e especialização Pedagogia Histórico-Crítica para professores que atuam nas escolas rurais. Avanço na Educação Especial: O município implementou salas de recursos multifuncionais em diversas comunidades rurais (Cabeça da Vaca, Baraúna, Sítio do Aragon, Conga, Conjunto Ismael Ferreira dos Santos e Várzea da Casa), representando um progresso significativo no atendimento especializado (2025, p.70).

Quanto a estratégia 8.4 (Promover parcerias com a Diretoria de Agricultura Municipal e outras secretarias, Sindicato e Associações rurais para promover uma educação do campo contextualizada), os relatórios de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) apontavam que esta situava-se como em desenvolvimento, fato que é reiterado na avaliação histórica do PME, sendo apontado que a adesão ao Programa Despertar¹¹ promoveu ações educativas pontuais focadas em sustentabilidade, valorização cultural e cidadania no campo. Vale ainda pontuar que setores da sociedade civil ligados a classe trabalhadora (Sindicato dos Trabalhadores Rurais e da Agricultura Familiar) e a classe dominante (Banco Bradesco e Via Bahia) também tiveram envolvidos com a execução do programa.

Os relatórios de monitoramento analisados, bem como o relatório da série histórica do PME as estratégias sinalizam que as estratégias 8.5 (Buscar fazer adesão a programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados), 8.10 (Implementar, melhorias no que tange à oferta de transporte do programa Caminho da Escola, a fim de proporcionar melhores

¹¹ O Programa Despertar é um programa de Promoção Social focado em educação no campo que atua desde 2005 em parceria com Prefeituras e Sindicatos na Bahia, visando desenvolver valores de cidadania e responsabilidade socioambiental em estudantes e comunidades rurais. Esse programa é uma iniciativa do SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, órgão ligado ao Sistema “S”.

condições de atendimento aos educandos quais sejam: aumento e melhoria da frota, diminuição do tempo do aluno no transporte (desvinculação do transporte escolar urbano do rural), oferta de monitores em todos os transportes escolares, capacitação dos condutores e monitores bem como fiscalização da frota e documentação dos profissionais) e 8.12 (Promover Educação de Jovens e Adultos com foco na alfabetização e, em cursos profissionalizantes aos moradores das comunidades rurais e periféricas) não foram monitoradas, o que se torna um empecilho, uma vez que sem monitoramento não há dados para mensurar os desafios e guiar ajustes necessários para atingir os objetivos.

A estratégia 8.6 (Implementar programas de educação de jovens e adultos em parceria com a União, Estado e outras instituições públicas e Privadas para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial), segundo os relatórios de monitoramento encontrava-se em desenvolvimento, chegando a 2025 com o mesmo status, conforme o relatório da série histórica do PME.

As estratégias 8.7 (Contribuir para expansão da oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados) e 8.9 (Implantar, em parceria com a União e o Estado, uma escola de referência no campo, que desenvolva uma Proposta Curricular que atenda às necessidades e especificidades do campo, no âmbito cultural, ambiental, étnico e social, e em parceria com instituições públicas e privadas promover a efetivação deste projeto, bem como proporcionar formação continuada para os profissionais de educação envolvido com esse segmento populacional) não foram monitoradas nos relatórios de monitoramento analisados.

Enquanto a estratégia 8.8 (Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude para ampliar o atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino) consta nesses documentos como “não iniciada”, e por fim, o relatório da série história do PME expõem as referidas estratégias como “não iniciadas”.

As estratégias 9.11 (Assegurar transporte escolar para alunos moradores da zona rural matriculados na EJA quando não houver oferta na sua localidade) e 9.12 (Promover articulação entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação para garantir a oferta de Ensino Médio/EJA nas localidades de difícil acesso) não foram monitoradas no período de 2019 e 2020, com a justificativa de que a meta 9 não foi monitorada pela insuficiência de dados no período e pelo fato dos técnicos responsáveis pelas metas não dispuseram de tempo para a dedicação a tais ações, haja vista que todos esses profissionais respondem também por outros programas e ações dentro e/ou fora da Secretaria de Educação (Santo Estevão, 2019).

Já os relatórios de monitoramento (2021, 2022 e 2023) e os documentos de avaliação (2020-2021 e 2022-2023) trazem dados mais otimistas evidenciando que a estratégia 9.11 encontrava-se concluída. No entanto, o relatório da série histórica do PME indica lacunas na sua implementação como a oferta irregular ou inexistente em muitas comunidades rurais, a falta de transporte noturno compatível com os horários das aulas da EJA e os alunos abandonam os estudos por falta de acesso físico às unidades escolares (Santo Estevão, 2025).

O relatório da série histórica do PME, assim como os relatórios de monitoramento (2021, 2022 e 2023) indicam que a estratégia 9.12 (Promover articulação entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação para garantir a oferta de Ensino Médio/EJA nas localidades de difícil acesso) não foi iniciada, sendo apontado que “a ausência de coordenação entre os entes federativos (município e estado) tem dificultado a ampliação da oferta do Ensino Médio na modalidade EJA, principalmente em regiões rurais ou periféricas” (Santo Estevão, 2025, p.107). Como se vê a falta de um regime de colaboração eficiente compromete o direito a educação, pois a inexistência de turmas da EJA contribui para o abandono dos estudos.

No tocante as estratégias 11.8 (Promover educação profissional, integrada à educação de jovens e adultos nos espaços urbanos e rurais, com o objetivo de qualificar profissionalmente os jovens de 15 a 17 anos que estejam fora da escola e com distorção série-idade), 11.11(Buscar parcerias no sentido de oferecer o atendimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio gratuito integrado a formação profissional para as populações do campo e comunidades ribeirinhas, de acordo com seus interesses e necessidades) e 11.13 (Fomentar programas de educação e de cultura para a população do campo na faixa etária de 15 a 17 anos e também adultos objetivando oferecer

qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar) é possível identificar nos relatórios de monitoramento (2019, 2020, 2021, 2022 e 2023) e nos documentos de avaliação (2018- 2019, 2020-2021 e 2022-2023) que não foram monitoradas.

No relatório da série histórica do PME não há informações específicas acerca dessas estratégias, ora constando que todas as estratégias da meta foram alcançadas uma afirmação contraditória, uma vez que o próprio relatório indica que a estratégia 11.9 não foi alcançada, ora constando que as estratégias estão em desenvolvimento (o que não é o mesmo que alcançada).

Deste modo, é relevante pontuar que as informações contidas nesses documentos precisam ser claras e precisas para evitar que explanações ambíguas, incorretas ou mal apresentadas possam comprometer a sua credibilidade. Outra questão que merece especial atenção é a ausência de monitoramento e avaliação de metas e estratégias do PME. Em 2024, por exemplo, não ocorreram esses processos devido à falta de equipe coordenadora, evidenciando que o PME foi secundarizado pela gestão municipal no receptivo ano, bem com a dificuldade de transformar a educação em uma prioridade efetiva.

No que se refere à Meta 19, que versa sobre a gestão democrática, conforme mencionado anteriormente, não há estratégias que tratem especificamente da Educação do Campo. Todavia, torna-se relevante fazer algumas colocações acerca do andamento dessa meta, considerando sua centralidade para a consolidação de processos participativos e para o fortalecimento da gestão nas escolas do campo. Observa-se que parte das estratégias foi integralmente alcançada, enquanto outras encontram-se em desenvolvimento ou foram parcialmente executadas, principalmente aquelas relacionadas à formação ampliada de conselheiros, à periodicidade das reuniões de prestação de contas e à padronização dos procedimentos de acompanhamento financeiro.

De acordo com o relatório da série histórica do PME (2015-2025) a estratégia 19.1(Promover capacitação para conselheiros municipais a partir do segundo ano de aprovação do plano), 19.3 (Aprimorar o acompanhamento das prestações das contas dos conselhos municipais FUNDEB e CAE) e 19.5 (Realizar reuniões quadrimestrais com representação do CME, FUNDEB, APLB, professores e comunidade para apresentar prestação de contas quadrimestrais, bem como realizar o planejamento participativo) foram alcançadas parcialmente. Enquanto as estratégias 19.2 (Reestruturar no primeiro

ano do plano o CME dando condições físicas e materiais para o seu funcionamento FUNDEB e CAE), 19.4 (Democratizar todas as informações financeiras e administrativas relacionadas à Educação Pública Municipal, viabilizando a aplicação dos investimentos, sendo que as principais decisões de gestão da educação sejam tomadas junto com órgãos colegiados - CME, FUNDEB, CAE etc.) e 19.6 (Aprimorar a lei de eleições para a escolha de diretores e vice-diretores das escolas municipais) foram alcançadas integralmente.

Ainda de acordo com referido documento as estratégias 19.7 (Valorizar o profissional da educação municipal, melhorando seus rendimentos como também a sua formação) e Estratégia 19.11 (Viabilizar formação continuada para profissionais docentes e não docentes) encontram-se em desenvolvimento. Enquanto as estratégia 19.8 (Reformular, com ampla participação dos profissionais da educação, os planos de carreira dos servidores docentes e não docentes até 2016), 19.9 (Reunir assembleias periódicas de cada categoria profissional para apreciação e deliberação das propostas de modificação dos respectivos planos de carreira) e 19.10 (Garantir a revisão dos planos de carreira dos docentes e não docentes a cada dois anos) não foram alcançadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou analisar as políticas públicas educacionais voltadas à Educação do Campo no âmbito do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA. É, pois, sob essa perspectiva que foram evidenciadas as metas e estratégias propostas para a Educação do Campo no PME de Santo Estevão, bem como as ações voltadas à promoção da gestão democrática nas escolas do campo previstas no referido plano e, por fim, foi analisado a Educação do Campo nos relatórios de avaliação e monitoramento do PME de Santo Estevão-BA.

Para tanto, foi delineado um percurso metodológico que incluiu a realização de um estado do conhecimento sobre o objeto de estudo de estudo, com o objetivo de mapear produções acadêmicas *stricto sensu* relevantes para a temática. Ademais, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza documental, a partir da análise de documentos como o PME e seus relatórios de avaliação e monitoramento, leis, decretos e portarias. A interpretação dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, o que possibilitou compreender como a Educação do Campo é concebida e operacionalizada no âmbito das políticas educacionais municipais.

O capítulo 3 evidenciou que a educação destinada às populações do campo no Brasil, foi historicamente marcada por profundas contradições assumindo um caráter assistencialista, instrumental e urbanocêntrico, desconsiderando as identidades, os saberes, as culturas e as condições concretas de vida dos povos camponeses. É perceptível que a Educação Rural, configurou-se como um instrumento de dominação do capital agrário e do Estado, voltado prioritariamente para a manutenção da estrutura fundiária concentradora, para a adaptação da mão de obra às exigências do sistema produtivo e para o controle social da classe trabalhadora do campo.

Em contraposição a esse paradigma, o capítulo também pontuou que a Educação do Campo surge como resultado das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses, articulados na defesa de um projeto educativo contra-hegemônico, comprometido com a transformação social e a emancipação dos camponeses. Diferente da Educação Rural, a Educação do Campo reivindica uma concepção de educação que se conecta com a vida, construída a partir de referências próprias do contexto camponinato, que valoriza seus modos de vida, saberes, culturas e práticas sociais.

Foi possível evidenciar, ainda, os avanços legais conquistados ao longo desse processo, como o Decreto nº 7.352/2010 e o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino, entre outros marcos legais e normativos que representam importantes conquistas na garantia do direito à educação no e do campo. Esses instrumentos expressam uma concepção educativa vinculada à realidade, ao trabalho, à cultura e à identidade dos sujeitos camponeses, apontando para a construção de um projeto educativo contra-hegemônico.

No capítulo 4 verificou-se como o neoliberalismo, fase atual do capitalismo, tem se configurado não apenas como uma doutrina econômica, mas também como uma racionalidade que reestrutura a sociedade em função da preservação dos interesses da classe dominante. No Brasil, a influência neoliberal se consolidou a partir da década de 1990 e permaneceu presente em todos os governos, manifestando-se de forma mais conciliatória em alguns, como nos governos do PT, e mais rigorosa em outros, como nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Foi notório, por meio deste capítulo, que o neoliberalismo exerce forte influência sobre as políticas públicas educacionais, promovendo agendas alinhadas aos interesses do grande capital nacional e internacional. Nessa compreensão, instituições privadas e organismos multilaterais têm defendido pautas que direcionam a educação brasileira a perspectivas meritocráticas, competitivas e orientadas para o mercado. Observou-se que esses aparelhos privados de hegemonia ligados a classe dominante, se apresentam como agentes de inclusão e responsabilidade social, mas que na prática atuam em defesa dos interesses da burguesia, buscando manter sua hegemonia e ampliar a concentração de riquezas.

Nesse contexto, os movimentos de luta e a gestão democrática mostraram-se fundamentais para o fortalecimento da Educação do Campo, na medida em que pode possibilitar a participação ativa da comunidade rural na definição dos rumos da escola, assegurando que o projeto educativo dialogue com os modos de vida, os saberes e as necessidades do território. Ao contrapor-se à lógica neoliberal e ao gerencialismo, essa forma de gestão fortalece práticas coletivas, valoriza a identidade camponesa e reafirma a escola do campo como espaço de formação crítica e de resistência, comprometido com a transformação social e com a ampliação da democracia.

O capítulo também discutiu a importância dos planos decenais de educação para ampliar o acesso, a permanência e a qualidade da educação brasileira. É apontado que a aprovação dos planos de educação com força de lei, PNE (2001-2010) e PNE (2014-2024), representou como um avanço significativo no âmbito educacional. Apesar disso, ainda existem desafios estruturais profundos, expressos no financiamento insuficiente, na frágil articulação entre as esferas federativas e no sistemático descumprimento das metas, evidenciando a distância entre o planejamento normativo e a efetiva materialização das políticas educacionais.

Um avanço significativo do PNE (2014–2024) foi a incorporação da Educação do Campo em seu texto, reconhecendo o direito dos povos do campo de terem suas pautas contempladas na agenda política nacional. Contudo, o documento ainda apresenta lacunas importantes, como a ausência de políticas estruturais voltadas às escolas multisseriadas e à formação específica de professores para atuação no campo, o que indica que o plano não contempla plenamente as demandas históricas desse segmento.

O Capítulo 5 debruçou-se sobre a análise dos dados, apresentando os resultados obtidos na pesquisa. Nesse sentido, ao analisar a Educação do Campo a partir do PME de Santo Estevão-BA (2015–2025), foi possível evidenciar avanços, limites e contradições que permeiam o planejamento educacional local, revelando tensões entre o que é proposto no documento e as condições concretas de sua materialização no contexto das escolas do campo.

Constatou-se que o diagnóstico do PME avança ao incorporar a terminologia e, em certa medida, a concepção de Educação do Campo enquanto direito das populações camponesas, bem como ao romper, ainda que parcialmente, com visões historicamente subalternizadoras do meio rural, apontando a necessidade de ações específicas para os sujeitos do campo. Contudo, foram também evidenciadas fragilidades nesse diagnóstico, sobretudo pela ausência e/ou superficialidade na abordagem de questões estruturantes da Educação do Campo, como o fechamento de escolas, a política de nucleação e as classes multisseriadas.

Desse modo, apesar das classes multisseriadas ser uma realidade presente nas escolas do campo do município de Santo Estevão-BA, o PME não a assume como pauta central de planejamento desconsiderando assim seu potencial enquanto alternativa de acesso à escolarização e de fortalecimento das comunidades rurais, desde que asseguradas

as condições adequadas de infraestrutura, formação docente e materiais pedagógicos contextualizados.

Por meio desta pesquisa, constatou-se que a Meta 8 é a que mais se relaciona com a Educação do Campo, tendo sido identificadas no documento do PME 23 estratégias que abordam essa temática, muitas das quais consistem em reproduções do PNE (2014-2024), apresentando poucas adequações à realidade municipal. Tal prática esvazia o sentido do PME, que passa a configurar-se como um mero instrumento de ajuste local do PNE, comprometendo tanto a autonomia municipal quanto a efetividade das políticas educacionais no contexto em que elas se materializam.

Algumas estratégias apresentam potencial transformador, como aquelas que propõem a construção de propostas curriculares específicas, a criação de espaços de participação social e o fortalecimento da EJA no campo, porém essas ações não foram implementadas. É válido pontuar que a recorrente menção a parcerias público-privadas e a centralidade da formação para o mercado de trabalho evidenciam a influência de uma racionalidade neoliberal que visa alinhar cada vez mais a educação aos interesses do capitalismo.

A análise dos relatórios de monitoramento e documentos de avaliação do PME, indicam que embora haja o reconhecimento formal da Educação do Campo como política pública no âmbito do PME, sua materialização apresenta limites, sobretudo no que se refere à efetivação das metas e ao acompanhamento sistemático das ações previstas. Haja vista, que os relatórios de monitoramento e documentos de avaliação nem sempre evidenciaram de forma aprofundada os avanços, os desafios e os impactos das políticas implementadas, o que fragiliza o processo de avaliação e dificulta a identificação de estratégias mais eficazes para o fortalecimento dessa modalidade de ensino.

Os documentos analisados (relatórios de monitoramento, documentos de avaliação e o relatório da série histórica do PME) revelaram algumas inconsistências, especialmente, no que se refere à classificação do status das estratégias (alcançadas, em desenvolvimento ou não iniciadas), o que evidencia lacunas e contradições que comprometem a transparência e a confiabilidade das informações e dificultando a mensuração efetiva dos avanços e desafios do plano. Em diversos casos, estratégias foram consideradas alcançadas sem que houvesse dados empíricos suficientes que sustentassem

tal afirmação, ao passo que outras sequer foram monitoradas, inviabilizando qualquer análise avaliativa consistente.

No que concerne à gestão democrática nas escolas do campo, os documentos analisados apontam a existência de mecanismos institucionais que visam assegurar a participação da comunidade escolar e dos sujeitos do campo nos processos decisórios. Contudo, essa participação, em muitos casos, mostra-se mais normativa do que efetiva, revelando a necessidade de ampliar os espaços de diálogo, escuta e protagonismo das comunidades do campo na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Diante dos fatos supracitados, pode-se constatar que a efetivação da Educação do Campo demanda mais do que reconhecimento legal exigindo o fortalecimento do planejamento contextualizado, do monitoramento e avaliação, da participação social efetiva e do compromisso político com um projeto educativo contra-hegemônico. Trata-se, portanto, de uma disputa permanente em torno do papel da educação na construção de um projeto de sociedade que reconheça e valorize os sujeitos do campo em suas múltiplas dimensões sociais, culturais e territoriais.

Por fim, ressalta-se que a complexidade das questões que envolvem a Educação do Campo no âmbito das políticas municipais evidencia a necessidade de ampliação de estudos e pesquisas sobre a temática. O fortalecimento da produção acadêmica nesse campo mostra-se fundamental para subsidiar o planejamento educacional, qualificar o debate público e contribuir para a consolidação de políticas efetivamente comprometidas com os direitos e as especificidades dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson; OLIVEIRA, João. O financiamento da educação no PNE (2014-2024) no contexto dos pós golpe de 2016: balanço crítico. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 13, p. 01 - 22, 2023.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; RODRIGUES, Evely Solaine de Souza; MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes. Monitoramento e Avaliação dos Planos Decenais de Educação: a produção do conhecimento no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: CUNHA, Célio; IRELAND, Timothy Denis (Coords.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO; MEC; RAAAB, 2006.

ARROYO, Miguel González. Escola, cidadania e participação no campo. **Em aberto**, Brasília: v. 1, n. 9, p. 1- 6, set, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ASSIS, Tauã; GOHN, Maria da Glória. Educação e participação: uma investigação das perspectivas teóricas brasileiras. **RBPAE**, Periódico científico editado pela ANPAE, v. 36, n. 1, p. 216 - 240, jan./abr. 2020.

AZEVEDO, Janete Maria. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Márcio Adriano. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. In: NETO, Antônio Cabral et al. (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília, DF: Liber Livros, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GEHLEN, Ivaldo; FERNANDES, Susana Beatriz (Orgs.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASSO, Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Revista eletrônica do curso de pedagogia**, Jataí, v.1, n. 16, p. 1-15, 2014.

BERNARDO, Izabela. **Antoprização entre a garantia e a negação do direito a educação do campo na Vila São Jorge do Jabuti**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) - Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2022.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação Rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, Djalma; MARTINS, Andréia (Eds.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BORDIGNON, Genuíno; QUEIROZ, Arlindo; GOMES, Lêda. Plano Nacional de Educação – o planejamento educacional no Brasil. In: **Planejamento educacional no Brasil**: Panorama histórico e desafios. Brasília: MEC/FNDE, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne> . Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 2006**. Trata dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: CNE/CEB, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne> . Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne>. Acesso em: 15 jan. 2026.

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

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 10 fev. 2025.

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/marco2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025.

BRASIL. **Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império: Dispõe sobre as terras devolutas no Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim601.htm . Acesso em: 15 out. 2024.

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, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2016. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF. Acesso em 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> . Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 15 jan. 2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 20, n. 42, p. 1-26, jul. 2022.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERREIN, Jacques; DAMANCENO, Maria Nobre. (orgs). **Educação e Escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: Formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

CARVALHO, Tereza Simone. **A política de fechamento de escolas como corolário da questão agrária brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe, 2021.

CASTANHA, Nicolly. **Erosão democrática: a ascensão da extrema-direita à Presidência da República no Brasil (2018-2022)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

CASTILHO, Eduardo. **Planejamento educacional em contextos municipais: o monitoramento e a avaliação do Plano Municipal de Taubaté**. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, SP: Universidade Cruzeiro do Sul, 2021.

CAVALCANTE, Ludmila. SILVA, Fábio. Educação do campo, Proneza e pedagogia da alternância: a experiência pedagógica junto ao curso de Direito da UEFS. In: SOUZA, Maria José; TORRES, Paulo Rosa; PITA, Flávia eds. **O direito e a educação do campo: experiências, aprendizagens, reflexões** [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2018, pp. 133-149.

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

295 - 316.

COSTA, Francisauro. **Educação do Campo no território abaetetubense: análise da formação de professores (as) com base no plano municipal de educação.** 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, 2022.

CORREIA, Juliana et al. Fechamento de escolas no campo em Santo Estevão-BA (2013-2023): um contraponto às políticas públicas da Educação do Campo. **Revista Com Ciência**, vol. 10, n. 14, 2025.

COSTA, Antônio Cláudio. Educação do campo e a necessária superação da dualidade rural e urbana. Em *Extensão*, Uberlândia, Edição Especial, p. 92-102, maio 2020.

COUTINHO, Luzenir. Gestão democrática na construção da meta 19 do Plano Nacional de Educação: descortinando concepções subjacentes e/ou em disputa. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2018.

CRUZ, Danilo. **O processo de transformismo da Undime na definição de políticas educacionais no Brasil: uma análise de seu movimento histórico e de sua conversão em canal de acesso ao fundo público pelo capital.** 2024. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O Plano Nacional de Educação: duas formulações.** Caderno de Pesquisa. N.104. p.162-180. Julho de 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, 2011.

CURY, Carlos Roberto; TRIPODI, Zara. **Políticas educacionais.** São Paulo: Contexto, 2023.

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

DARÉ, Patrícia. **A definição das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras a partir do discurso Neoliberal.** 2019. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Centro de

Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DELGADO, Gabriela; NASCIMENTO, Giovane; SILVA, Renata. O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional. **Marx e o Marxismo**, v. 8, n. 15, jul./dez. 2020.

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

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de Goiânia**. Goiânia: Alternativa, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JÚNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Ângelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 2, p. 449-461, maio/ago. 2016.

DUARTE, Ana Paula. **Lugares e não-lugares da educação do campo: um olhar para as políticas públicas educacionais em Santa Bárbara-Ba**. 2025. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2025.

FERNANDES, Bernardo. **A formação do MST no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Rosilda. **Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) –Departamento de Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista-BA, 2020.

FIGUEREDO, Eweny Cristina. **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. 222 f. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação/CCSO), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo. Carta compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, 18 de agosto de 2010. In: SANTOS, Clarice Aparecida. et al. (org.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Ed. UnB, 2020. p. 259-263.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Marx e o Marxismo. **Revista do NIEP-Marx**, v. 8, n. 14, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Wansley; BEZZERA NETO, Luiz. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 15, p. 01 - 22, 2025.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GHEDINI, Cecília Maria. **A produção da educação do campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017.

GHIRALDELLI, Junior, Paulo. **História da Educação Brasileira**. Cortez: São Paulo, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

GOMES, Marcilene. Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral no Brasil: aportes para (re)construção da educação brasileira. **Revista Cocar. Edição Especial**. n.27, 2024, p.1-22.

GONCALVES, Maria Vitória. **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.

SANTOS, Ramofly. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v.18, n.51, Rio de Janeiro out./dez, 2017.

- GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. v.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos G. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.
- HOLANDA, Stefani Tamires. **O movimento de cultura popular do Recife (1962-1964):** memórias sobre o projeto de educação de pessoas adultas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.
- JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.
- JUNQUEIRA, Victor Hugo. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. PROJETOS EDUCACIONAIS DO AGRONEGÓCIO: CAMPO E CIDADE EM QUESTÃO. <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013>.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo:** memórias. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** Urbanização e Políticas Educacionais. São Paulo. Cortez, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.
- LIMA, Cléo Emidio. **Entre a emancipação e a adaptação:** uma análise da política curricular para a rede estadual de ensino a partir do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024.

LIMA, Elmo. A Educação do Campo como espaço de resistência política e epistemológica: as lutas por outras pedagogias. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p.89-103, jan./mar. 2022.

LIMA, Laís. **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.

LOUREIRO, Walderês. Os planos de educação: estadual e municipal. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). Planos de educação e ações articuladas. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. p. 17-36.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **cabordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESANO, Gabriel. **O governo Bolsonaro no contexto neoliberal: relação da extrema direita com políticas contra a classe trabalhadora**. 2025. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília 2025.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró. Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. **Relações Internacionais**, 2022, p. 25-39.

MENDES, Elizabeth. **A Educação do Campo no município de Queimadas-PB: política, caminhos e desafios**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PE, 2021.

MENDONÇA, Sônia Regina. “O ETA em marcha”: imperialismo estadunidense e educação rural no Brasil (1953-1964) **Rev. Cienc. Educ.**, Americana, ano XXI, n. 43, p. 119-146, jan./jun. 2019.

MENEZES, Janaína; SOUZA, Donaldo. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 29, n. 3, p. 614-639, dez. 2018.

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

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica C. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de educação do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Laís. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica. Castagna. Políticas públicas. In: CALDART, Roleli Saleti et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica; HAGE, Salomão. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica; PEREIRA, Marcelo Fabiano; SANTANA, Jullyane. Direito ao ensino superior e Educação do Campo: avanços e possibilidades para o Plano Nacional de Educação 2024-2034. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 41, p. 587-605, mai./ago. 2024.

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Direito à educação dos povos do campo depende da vitória de Lula nas eleições deste ano**. São Paulo, 17 out. 2022. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/17/direito-a-educacao-aos-povo-do-campo-depende-da-vitoria-de-lula-nas-eleicoes-deste-ano>.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. 24 jun. 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo e LDB: uma relação quase vazia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 493-506, jul./dez. 2016.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Iracema. **As tecnologias digitais nas escolas do campo**: contextos, desafios e possibilidades. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2014.

NASCIMENTO, Tatiane. **O plano nacional de educação e os desafios para a elaboração do plano municipal de educação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2018.

NOGUEIRA, Rosicreide. **Nucleação e fechamento de escolas no campo no contexto do semiárido**: vivências e resistências de comunidades camponesas no município de Sumé-PB. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2023.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel; BOF, Alvana Maria; BASSO, Flavia. Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023). v. 10 (2024): Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo plano nacional de educação III – redução das desigualdades

OLIVEIRA, I. R. Indústria de calçados e implicações socioespaciais: a grande fábrica de calçados no município de Santo Estevão - BA. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Curso de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos; MILITÃO, Sílvia Cesar Nunes. O processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação: saberes, diretrizes, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2019.

OLIVEIRA, Ramon. Análise do ensino médio e da educação profissional nas metas do PNE (2014-2024). **Estud. Aval. Educ. (Fund. Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 35, 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 1996.

- PEIXOTO, Rosiane. **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-PA, 2017.
- PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 19-31, jan. 2016.
- PINHEIRO, Paulo Henrique. Bolsonaro desmonta INCRA e priva brasileiros do campo da cidadania plena. **Jornal GGN**. 2020. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/bolsonaro-desmonta-incra-e-priva-brasileiros-do-campo-da-cidadania-plena>
- POLI, Luzenir; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, 2017.
- RAMOS, Darlean. **Formação continuada e implicações à prática educativa de professoras do programa Conhecer, Analisar e Transformar a educação do campo (CAT) em Lamarão/BA**. 2025. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.
- RAMOS, Jéssica Rochelly. **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-PE, 2017.
- RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010.
- REGO, Noelia de Sá. **Educação do Campo: desafios e perspectivas na formação continuada de professores das escolas de várzea no município de Santarém-Pará**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-PA, 2023.
- RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho, educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/ fins da formação humana**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROLIM, Adriana. **O PROCAMPO no contexto do PRONACAMPO:** Estado, políticas públicas e formação política de educadores as do campo no IFMA Campus São Luís – Maracanã. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

ROLIM, Inaiara. **Classes multisseriadas nas escolas do/no campo de Serra do Ramalho/ BA:** desafios e possibilidades da prática docente. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa-BA, 2023.

SANTANA, Jullyane; MEDEIROS, Lucineide; GONÇALVES, Marli. O Direito à Educação do Campo no estado do Piauí no contexto do FUNDEB. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 29, 2020, p.1-21.

SANTO ESTEVÃO. **Decreto nº 525/2017.** Dispõe sobre a nomeação sobre a nomeação da comissão responsável pelo Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação Lei nº 385 de 01 de julho de 2015 do município de Santo Estevão, e dá outras providências. 2017.

SANTO ESTEVÃO. **Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão (2018-2019).** 2019.

SANTO ESTEVÃO. **Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão (2020-2021).** 2021.

SANTO ESTEVÃO. **Documento de Avaliação do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão (2022-2023).** 2023.

SANTO ESTEVÃO. **Lei nº 385/2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Santo Estevão-BA. 2015.

SANTO ESTEVÃO. **Lei nº 528/2022.** Dispõe sobre a gestão democrática do sistema de ensino público município de Santo Estevão, reestruturo o cargo de gestor escolar da rede municipal de Santo Estevão e dá outras providências. 2022.

SANTO ESTEVÃO. **Lei nº 533/2023.** Aprova as notas técnicas nº1/2021 e 09/2021 com a alteração de metas e estratégias do Plano Municipal de Educação (PME) de Santo Estevão. 2023.

SANTO ESTEVÃO. **Lei nº 579/2025**. Autoriza a prorrogação do prazo previsto no Art. 10 da Lei nº 385, de 19 de junho de 2015 que trata do Plano Municipal de Educação – PME e dar outras providências. 2025.

SANTO ESTEVÃO. **Portaria nº 017/2017**. Dispõe sobre a nomeação da equipe técnica-ET, responsável pelo monitoramento do Plano Municipal de Educação Lei nº385 de 01 de julho de 2015 do município de Santo Estevão, e dá outras providências. 2017.

SANTO ESTEVÃO. **Portaria nº 12/2023**. Cria o Fórum Permanente de Discussão sobre Educação do Campo e dá outras providências. 2023.

SANTO ESTEVÃO. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA**. 2019.

SANTO ESTEVÃO. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA**. 2020.

SANTO ESTEVÃO. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA**. 2021.

SANTO ESTEVÃO. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA**. 2022.

SANTO ESTEVÃO. **Relatório Anual de Monitoramento do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA**. 2023.

SANTO ESTEVÃO. **Relatório da série histórica do Plano Municipal de Educação de Santo Estevão – BA (2015-2025)**. 2025.

SANTOS, Leonardo. **Neoliberalismo, trabalho e democracia**: um estudo sobre a reforma trabalhista de 2017 a partir do conteúdo dos discursos parlamentares. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. **‘Neoruralismo Pedagógico’**: a formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado brasileiro nas políticas educacionais do período neodesenvolvimentista (2001-2016). 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

SANTOS, Marcelo; MARTINS, José Ricardo. Análise do estado de bem-estar social sob a ótica keynesiana: seu desenvolvimento, ascensão e enfraquecimento. **REVISTA ECONOMIA POLÍTICA DO DESENVOLVIMENTO**, Maceió, v.11, n.26, 2020 p. 1-14.

SANTOS, Marilene. 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**, v. 26, n. 98, p. 185-212, 2018.

SANTOS, Ramofly. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017 (out./dez).

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, p. 1-14, julho, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção memória da educação.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Monitoramento e avaliação dos planos municipais de educação: coordenação federativa e poder local. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, 2023.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do movimento “todos pela educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2018.

SENA JÚNIOR, Carlos; MIGUEL, Luís Felipe; FILGUEIRAS, Luis. O terceiro governo lula: limites e perspectivas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 36, p. 1-10, 2023.

SENA, Ivânia Paula; SILVA, Fábio; SILVA, Welington. A educação brasileira sitiada: as reformas neoliberais e seus objetivos para a formação da classe trabalhadora. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, v. 28, n.58, 2024.

SILVA, Alex. **O plano municipal de educação e sua repercussão em escolas públicas de Recife e Olinda**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Fábio Dantas de Souza. O “Território” da educação do campo no “latifúndio” do Plano Nacional de Educação: os desafios para a garantia do direito à educação. In: Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação. **REVELLI**, Vol. 12, 2020.

SILVA, Fábio; CAVALCANTE, Ludmila; ABREU, Luciane. Análise dos Planos Municipais de Educação do Portal do Sertão pelas lentes das políticas de Educação do Campo: um estudo documental. IN: SILVA, Fábio; CAVALCANTE, Ludmila; LIMA, Cléo Emídio. **Políticas educacionais e planos decenais de educação**: projetos em disputa. Feira de Santana: Eduefs, 2025.

SILVA, Iara. **O QUINTAL É MINHA ESCOLA**: a materialidade da Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo – EFABIP. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

SILVA, Leniara. **Do fumo à fábrica**: transformações no espaço agrário e suas implicações na agricultura familiar de Santo Estevão-BA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Geociências. Salvador, 2022.

SILVA, Sandra Mara do Carmo. **Fechamento das escolas do campo em municípios da Bahia**: Estudos de casos dos territórios de identidade do Sudoeste Baiano, do Médio Sudoeste e do Médio Rio de Contas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SOUZA, Lizandra. **Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos-BA**: uma análise a partir do plano municipal de educação. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) –Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, Feira de Santana, 2023.

SOUZA, Lizandra; SILVA, Fábio. Monitoramento e avaliação no planejamento educacional local: desafios para a Educação do Campo. IN: SILVA, Fábio; CAVALCANTE, Ludmila; LIMA, Cléo Emídio (Orgs). **Políticas educacionais e planos decenais de educação**: projetos em disputa. Feira de Santana: Eduefs, 2025.

STEDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil:** O debate tradicional – 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, Celi; CARVALHO, Marize. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.