



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DANIEL BARBOSA DOS SANTOS

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO:
Concepção e organização pedagógica no ensino fundamental

PALMAS-TO

2022

DANIEL BARBOSA DOS SANTOS

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO:
Concepção e organização pedagógica no ensino fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Juciley Silva Evangelista Freire

Linha de pesquisa: Currículos específicos de etapas e modalidades de educação

PALMAS-TO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237c Santos, Daniel Barbosa dos.

Curículo da educação do campo no município de Palmas-TO: concepção e organização pedagógica no ensino fundamental. / Daniel Barbosa dos Santos. – Palmas, TO, 2022.

128 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2022.

Orientadora : Juciley Silva Evangelista Freire

1. Educação do Campo. 2. Currículo. 3. Proposta curricular. 4. Escolas do campo - Palmas (TO). I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DANIEL BARBOSA DOS SANTOS

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO:

Concepção e organização pedagógica para o ensino fundamental

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Juciley Silva Evangelista Freire.

Data da defesa: 19 de dezembro de 2022.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Juciley Silva Evangelista Freire
Orientadora (PPPGE/UFT)

Prof. Dr. Alessandro Pimenta
Examinador externo (PPGFilo/UFT)

Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho
Examinador (PPPGE/UFT)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, por dar-me forças, coragem e determinação para lutar por aquilo que acredito; por nunca desistir de mim e guiar os meus passos pelas estradas e pontes por onde caminhei. Obrigado, Deus, por tudo. A minha palavra é GRATIDÃO!

Aos meus queridos pais, Antonio Cabral dos Santos e Sabina Barbosa dos Santos, por terem me ensinado que o estudo conduz o homem em bons caminhos da vida, por me fazerem um sonhador e por me ensinarem a transformar as dificuldades em conquistas.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Juciley Silva Evangelista Freire, que esteve sempre ao meu lado, lapidando meu conhecimento e contribuindo para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos professores da minha banca examinadora, Prof. Dr. Alessandro Pimenta e Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho, agradeço pelo aceite em compartilharem e contribuírem com meu processo de formação.

Agradeço ao meu amigo mais chegado que irmão, Saulo Batista de Freitas, que, nas horas difíceis, com suas palavras, me motivou quando dizia: “não desista. Você é uma pessoa de fé! Você vai conseguir seu objetivo”.

À minha amiga de longa data, Luzia Amélia, assistente social da Universidade Federal de Juiz de Fora, que sempre me aconselhou a fazer o mestrado e, com suas palavras motivadoras e sua gentileza, me fez acreditar em mim e no fato de que eu tinha um potencial profissional que precisava ser explorado com pesquisa na academia: valeu!

À minha irmã do coração, Juraildes Barreira Nunes, que sempre contribuiu com suas orientações e com sugestão de cautela nas tomadas de decisão relacionadas à minha vida profissional.

Não poderia deixar de agradecer a todos os irmãos, especialmente à minha mana Maria de Jesus, por cuidar de mim na infância e adolescência. Lembro-me sempre de seus conselhos. Você tem meu respeito e minha admiração.

Por fim, agradeço aos movimentos sociais, por meio de seus debates e rodas de conversas, que contribuíram comigo para pensar esta pesquisa e o tema da dissertação.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a política curricular das escolas do campo que ofertam o ensino fundamental no município de Palmas-TO. O estudo parte da seguinte questão: os currículos das escolas do campo do município de Palmas-TO, que ofertam o ensino fundamental, estão adequados para o atendimento das especificidades da educação do campo? Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho é apreender a concepção de educação do campo que orienta o currículo do ensino fundamental das escolas do campo no sistema municipal de educação de Palmas-TO. Os objetivos específicos são: sistematizar o debate teórico-conceitual, político e o aporte legal que sustentam as orientações curriculares para o ensino fundamental do campo no Brasil; identificar o processo de construção e as concepções orientadoras das diretrizes e metas da política curricular para o ensino fundamental do campo no sistema municipal de educação de Palmas-TO; caracterizar a oferta de educação do campo no sistema municipal de educação do município de Palmas-TO; analisar, à luz do referencial teórico e dos Projetos Político-Pedagógicos, os pressupostos político-pedagógicos que orientam o currículo do ensino fundamental das cinco escolas do campo do município de Palmas-TO. Para tanto, fez-se um levantamento bibliográfico e documental para apreender desde o contexto histórico da Educação do Campo de Palmas-TO até as propostas de adequação curricular às peculiaridades das populações do campo, a partir de uma abordagem qualitativa dos dados. Os resultados preliminares indicam que a proposta curricular em quatro escolas do campo não se difere do currículo das escolas urbanas e que somente uma está de acordo com a adaptação à estrutura física de funcionamento, com os conteúdos e a organização curricular. As demais escolas estão em descompasso com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Desse modo, o estudo identificou que a proposta curricular para a escola do campo no município não tem levado em consideração a valorização da identidade local e ainda permanece a introdução de um conteúdo escolar urbano, que, em alguns momentos, é priorizado no currículo e deixa a construção dos saberes da cultura local no anonimato. Nesse aspecto, problematizamos a necessidade de uma proposta curricular específica, com disciplinas com conteúdo voltado para o ensino da população camponesa, que assegure e valorize as diferenças dos modelos de ensino do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Currículo; Proposta curricular; Escolas do campo. Palmas-TO.

ABSTRACT

The present research focuses on the curriculum policy of rural schools that offer elementary education in the municipality of Palmas-TO. The research starts from the following question: are the curricula of rural schools in the municipality of Palmas-TO, which offer elementary education, adequate to meet the specificities of rural education? In this sense, the general objective of the work is to apprehend the concept of rural education that guides the elementary school curriculum of rural schools in the municipal education system of Palmas-TO. The specific objectives are: to systematize the theoretical-conceptual, political debate and the legal contribution that support the curricular guidelines for rural elementary education in Brazil; to identify the construction process and the guiding conceptions of the guidelines and goals of the curricular policy for elementary education in the countryside in the municipal education system of Palmas-TO; to characterize the offer of rural education in the municipal education system of the municipality of Palmas-TO; to analyze, in the light of the theoretical framework and the Political-Pedagogical Projects, the political-pedagogical assumptions that guide the elementary school curriculum of the five schools in the countryside of the municipality of Palmas-TO. to apprehend from the historical context of Education in Campo de Palmas-TO to the proposals for curricular adaptation to the peculiarities of rural populations, from a qualitative approach to the data. Preliminary results indicate that the curricular proposal in four rural schools does not differ from the curriculum of urban schools and that only one is in accordance with the adaptation to the physical structure of functioning, with the contents and the curricular organization. The other schools are out of step with the Operational Guidelines for Rural Education. In this way, the study identifies that the curricular proposal for the rural school in the municipality has not taken into account the appreciation of local identity and still remains the introduction of an urban school content, which, at times, is prioritized in the curriculum and leaves the construction of knowledge of the local culture in anonymity. In this aspect, we question the need for a specific curricular proposal, with subjects with content aimed at the teaching of the peasant population, which ensures and values the differences in the teaching models of the countryside.

Keywords: Rural education; Resume; Curriculum proposal; Field schools; Palmas-TO

LISTAS DE SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB: Comissão de Educação Básica
CDEL: Coordenação de Estudos Legislativos
CEMEI: Centro Educacional Municipal de Educação Infantil
CGPEC: Coordenação Geral de Política da Educação do Campo
CME: Conselho Municipal de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
COFME: Conferência Municipal de Educação
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CONTAG: Confederação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
EDIPE: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino
FE: Fórum Municipal de Educação
FEE: Fórum Estadual de Educação
FEEC: Fórum Estadual de Educação do Campo
FÓRUM EDUCAMPO: Fórum Estadual de Educação do Campo
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MST: Movimento Sem Terra
PEE: Plano Estadual de Educação
PME: Plano Municipal de Educação
PNE: Plano Nacional de Educação
PPP: Projeto Político-Pedagógico
PRONACAMPO: Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
QEDU: Portal Qualidade da Educação (Censo Escolar)
SEAB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

SGD: Sistema de Gestão Digital

SGE: Sistema de Gestão Escolar

SME: Sistema Municipal de Educação

UNB: Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Matrículas nas escolas urbanas (2019, 2020 e 2021)	89
Quadro 2: Matrículas das escolas do campo (2019.202 e 2021)	90
Quadro 3: Estrutura curricular da Escola Municipal de Tempo Integral Aprígio Thomaz de Matos (2021)	100
Quadro 4: Temas curriculares identificados da área agrária no PPP da Escola Fidêncio Bogo (Palmas-TO)	104
Quadro 5: Matriz curricular da escola Fidêncio Bogo adaptada das Diretrizes Operacionais Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002)	106
Quadro 6: Matriz curricular estruturada e atual da Escola Marcos Freire	110
Quadro 7: Comunidades rurais pertencentes ao território de Palmas-TO (2022)	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS	17
1.1 Natureza da pesquisa	17
1.2 Delineamento da pesquisa	19
1.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados	20
1.4 Análise dos dados	21
2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-CONCEITUAIS À POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO	25
2.1 Educação do Campo: aspectos históricos	29
2.2 Concepção de Educação do Campo: conceito, classe e luta política	33
2.3 A Educação do Campo e sua regulamentação legal-normativa: particularidades do sistema educacional no Brasil pós-Constituição de 1988	40
<i>2.3.1 Construção da proposta metodológica do currículo da Educação do Campo</i>	<i>49</i>
2.4 Concepção teórico-prática do currículo da Educação do Campo	51
3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MUNICÍPIO DE PALMAS-TO COMO EVIDÊNCIA	57
3.1 Currículo da Educação do Campo no estado do Tocantins: uma proposta em construção	64
3.2 Currículo da Educação do Campo do município de Palmas-TO: proposituras do CME e PME	75

3.3 O acúmulo de debate nas Conferências Municipais de Educação no município de Palmas-TO	82
4 CONSTRUÇÃO CURRICULAR E ADEQUAÇÃO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS-TO	86
4.1 Caracterização do Sistema Municipal de Educação de Palmas e o contexto das escolas do campo	88
4.2 Currículo a partir de um olhar dos PPP	91
<i>4.2.1 Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira</i>	<i>93</i>
<i>4.2.2 Escola Municipal de Tempo Integral Aprígio Thomaz de Matos</i>	<i>97</i>
<i>4.2.3 Escola Municipal de Tempo Integral Professor Fidêncio Bogo</i>	<i>101</i>
<i>4.2.4 Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire</i>	<i>108</i>
<i>4.2.5 Escola Municipal de Tempo Integral Professora Sueli Pereira de Almeida Reche</i>	<i>111</i>
4.3 A Educação do Campo em Palmas-TO: do processo histórico aos dias atuais (ou da gênese à contemporaneidade)	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

Este estudo sobre a Educação do Campo está vinculado à linha de pesquisa Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPPGE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Educacionais, Diversidade e Desigualdades Sociais (GEPEDS – CNPq/UFT).

A importância da Educação em todo o mundo é indiscutível. No Brasil, ela é considerada um “direito fundamental de natureza social” que é assegurado no artigo 6º da Constituição Federal de 1988.

A Educação configura-se como “um direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, artigo 205), em que sua promoção e seu acesso visam ao desenvolvimento da pessoa, à capacitação para o trabalho e à formação da consciência cidadã. A Constituição também assume a perspectiva de uma Educação emancipadora e de uma formação integral, focada no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltada para os processos de ensino e para os contextos escolares.

Embora se reconheça que a Educação deva ser tratada como prioridade, a prática demonstra que essa proposta está distante, sobretudo para os setores da sociedade mais vulneráveis socioeconomicamente.

A população da área rural pode ser considerada um desses setores vulneráveis, e a Educação no Campo tem sido desconsiderada em suas especificidades. Por vezes, é vivenciado um processo de marginalização, apesar de avanços históricos institucionais nos anos 2000 até 2017. As escolas do campo são, em muitos casos, sucateadas, ou arbitrariamente e irregularmente fechadas, estão relegadas ao abandono pelos governos municipais e estaduais, que, muitas vezes, ignoram o campo como lugar de acesso e melhorias ou que imprimem fortes marcas socioculturais na sociedade como um todo. Os municípios e os estados, não raro, desconsideram a legislação específica que fornece parâmetros para o fechamento de escolas. O processo de nucleação de escolas pode estar ligado a vários fatores, notadamente, a verba para transporte, que implica em nucleações e dificuldades de se perceber evidências. Acrescenta-se a ausência, em muitos casos, de qualidade nesse transporte (PALMAS, 1999).

As diretrizes da política de Educação estão expressas por meio de diferentes documentos, dentre eles, o mais direcionado é o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja vigência prevista é de um decênio, atualmente de 2014 a 2024 (BRASIL, 2021). Além dele, outros instrumentos legais que regem sua implementação são elaborados e precisam ser considerados em sua aplicação prática, como as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2001) e o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), que trata das políticas da Educação do Campo e reconhece a alternância pedagógica. Mesmo assim, a Educação do Campo permanece como tema pouco relevante ou inexpressivo no PNE e a população do campo ainda convive com a realidade do analfabetismo, dentre outros problemas.

Há, certamente, dois projetos em disputa, um relacionado à Educação do Campo e à agroecologia e outro relacionado ao agronegócio. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), 15,28% da população brasileira vivem em áreas rurais e 84,72% em áreas urbanas. Nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil sofreu um intenso processo de êxodo rural, em que a mecanização da produção agrícola expulsou trabalhadores do campo que se deslocaram para as cidades em busca de oportunidades de trabalho (EDUCA/IBGE, 2015).

Nesse aspecto, segundo Veiga (2004, p. 77), o Brasil rural perdeu sua territorialidade de reconhecimento a partir da instalação e do aumento da população nas pequenas cidades, onde os camponeses estabelecem um novo sentido de vida, entretanto, “o processo de urbanização do Brasil é conturbado por uma regra que é única no mundo, o país considera área urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais”.

Com todo processo do êxodo rural, os camponeses ainda resistem a essa transformação social quando permanecem em suas terras. Nesse aspecto, a Educação do Campo tem alertado para um número expressivo de crianças e adolescentes que estão fora da escola. Segundo o IBGE (2008), o último diagnóstico apresentado em um comparativo de dados sobre o ensino fundamental nas áreas urbana e rural revelou que, entre as crianças de até seis anos matriculadas em creches de educação infantil, 84% estavam em áreas urbanas mesmo que a população de crianças nessa faixa etária que mora no campo ultrapasse três milhões. Delas, apenas 5% estavam estudando (IBGE, 2008). Ressalta-se que, desse período até 2022, não foram publicizados dados do IBGE que possam referendar informações atualizadas sobre crianças de até seis anos fora da escola na área rural.

Contribuindo com o processo de desenvolvimento da Educação do Campo, o Ministério da Educação (MEC, 2008), nesse mesmo período, indicava a falta de escolas especializadas para o atendimento de estudantes que residiam no campo, onde estão os municípios e as escolas com os menores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, se pensava em um modelo de ensino que incentivasse a permanência dos estudantes nas escolas do campo.

Essa ausência, na maioria das vezes, justifica-se pela falta de inovação e de adequações no currículo escolar para o campo que apenas reproduzia o currículo e as práticas urbanescas. De maneira geral, os currículos escolares estão desvinculados das realidades, das necessidades, dos valores e interesses dos estudantes que residem no campo. Isso, já de início, mostra desconhecimento ou desconsideração dos governos com os artigos da LDB (BRASIL, 1996a) que tratam da Educação Rural ou mesmo com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2001) que permanecem válidas, mesmo com alterações em normativas ou em legislações educacionais.

De acordo com o INEP (2018), em uma primeira hipótese, isso vem ocorrendo devido a fatores demográficos, taxas de fecundidade e aos ajustes ocorridos ao longo dos anos no fluxo de alunos que cursam o ensino fundamental com ênfase às taxas de repetições de séries e evasão escolar, apuradas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e às taxas de reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar e que compõem o IDEB. Assim, o INEP de 2020 apresenta a locomoção dos alunos que flexibilizou, de certa forma, as desistências; e a nucleação, que aponta para um aumento das taxas demográficas. Acrescente-se que taxas demográficas não justificam legalmente o fechamento de escolas rurais, bem como a diminuição do ingresso tardio e a permanência de alunos fora da faixa de idade considerada correta (6 a 14 anos) (INEP/SAEB, 2020).

Este estudo dará ênfase à análise da realidade da Educação do Campo no município de Palmas-TO, com enfoque para as questões curriculares. Segundo dados da Secretaria Municipal de Ensino de Palmas (SEMED, 2019), a cidade possui 75 escolas: 30 centros municipais de educação infantil (CMEIs), 40 urbanas e cinco escolas no campo. Registra-se que, em 2019, foram matriculados 1.356 alunos nas escolas do campo entre séries iniciais e finais do ensino fundamental. Já o total de matriculados nas escolas do campo foi de 1.407 alunos, de acordo com o censo escolar (QEDU, 2021).

Considerando essa realidade, o questionamento a ser respondido neste estudo é: os

currículos das escolas do campo do município de Palmas-TO, que ofertam o ensino fundamental, estão adequados para o atendimento das especificidades da Educação do Campo?

Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho é apreender a concepção de Educação do Campo que orienta o currículo do ensino fundamental das escolas do campo no sistema municipal de educação de Palmas-TO. Os objetivos específicos são: sistematizar o debate teórico-conceitual, político e o aporte legal que sustentam as orientações curriculares para o ensino fundamental do campo no Brasil; identificar o processo de construção e as concepções orientadoras das diretrizes e metas da política curricular para o ensino fundamental do campo no sistema municipal de educação de Palmas-TO; caracterizar a oferta de Educação do Campo no sistema municipal de educação do município de Palmas-TO; analisar, à luz do referencial teórico e dos Projetos Político-Pedagógicos, os pressupostos político-pedagógicos que orientam o currículo do ensino fundamental das cinco escolas do campo do município de Palmas-TO.

A configuração teórico-metodológica da pesquisa fundamenta-se no debate teórico-conceitual sobre Educação do Campo e nas políticas curriculares para a escola do campo. Para isso, o método e os procedimentos metodológicos estabelecem diálogo com o pensamento crítico dos principais autores e dos documentos legais que tratam das referidas temáticas.

O presente estudo foi realizado tendo como base empírica o município de Palmas, capital de Tocantins, que está localizada na região central do estado, um importante espaço de pesquisa na área da Educação do Campo, pois o município apresenta uma diversidade cultural que advém justamente do campo.

A metodologia do estudo encontra-se aportada, de um lado, na pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que se recorreu ao estudo da proposta pedagógica da escola do campo e de todos os documentos emanados do poder público que normatizam a Educação do Campo no município de Palmas-TO (acervos de bibliotecas, bancos de dados e informações secundárias). Buscou-se também livros, revistas, teses, dissertações, periódicos e textos que tratem do tema da Educação do Campo. De outro lado, realizou-se uma busca de informações nos relatórios das conferências municipais de educação, que viabilizassem a prática e verificassem as experiências que envolvem a implantação do currículo e da proposta político-pedagógica nas escolas do campo do município, na forma de ações e diretrizes operacionalizadas pela SEMED-Palmas e pelas escolas do campo.

Sendo assim, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos:

- Pesquisa bibliográfica: levantamento do referencial teórico-conceitual sobre a concepção de Educação do Campo e discussão sobre os princípios e as diretrizes do currículo para a escola do campo. Levantamento de pesquisas sobre a temática do currículo da Educação do Campo, especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil e no Tocantins. Nesse sentido, o estudo tem como base teórica os principais autores e obras que discutem a Educação do Campo, como Caldart (2012), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2004; 2008), Caldart, Ricardo e Fernandes (1998), Arroyo e Fernandes (1999), Silva e Neto (2011), Basso, Santos Neto e Bezerra (2016) e Saviani (2016). Não se pode desconsiderar os recentes trabalhos realizados sobre a Educação do Campo por especialistas no Tocantins. Assim, foram consideradas as recentes teses de doutorado *Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa* (REIS, 2015) e *Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias* (SALES, 2018), bem como os projetos do governo municipal e estadual que envolvem a educação básica no campo;
- Pesquisa documental: consistiu em um levantamento em acervos da SEMED e do Censo Escolar (INEP) para obtenção de dados para a caracterização da oferta de educação do campo no município de Palmas-TO, como: número de matrícula, de escolas e de professores; formação dos professores; região rural atendida; níveis, etapas e modalidades de ensino atendidas;
- Tratamento analítico: os dados foram coletados e tratados analiticamente, com técnicas documentais e abordagem de dados usadas em diversas áreas do conhecimento e tiveram, como bases, Alves e Fernando (2002). A análise foi feita com extração de informações dos documentos e enxugamento dos dados, para deixar somente as informações que se aproximavam do aprofundamento do estudo. Isso se deu por meio de acesso a bibliotecas, arquivos em instituições públicas, escolas e ao acervo do Conselho Municipal de Educação;
- Designação do material direcionado especificamente ao estudo: para identificar os princípios, os objetivos e as diretrizes da política curricular para o ensino fundamental do campo no município de Palmas-TO, foram consultados os seguintes documentos: Plano Municipal de Educação (PME), relatórios técnicos, proposta curricular e didático-pedagógica, orientações, portarias, diretrizes, boletins informativos, circulares, notas, Projeto Político-Pedagógico (PPP), produzidos pela SEMED, pelo Conselho Municipal de Educação, pelo Fórum Estadual de Educação do Campo (FEEC) e por escolas de educação do campo;
- Produto: elaboração do relatório final com as informações do estudo e disponibilização para

a SEMED de relatório científico com resultado da pesquisa, que procurou sintetizar as evidências, os apontamentos e elementos que vieram a contribuir com as adequações curriculares para educação do campo. Os dados da escola do campo foram obtidos por meio da documentação disponibilizada pelo gestor da escola e pela Diretoria de Educação do Campo da SEMED.

Para a exposição dos dados resultantes desses procedimentos de coleta de dados, no capítulo 1, são detalhados os caminhos investigativos da pesquisa, a partir da descrição da natureza da pesquisa, delimitação do espaço e do tempo, e dos procedimentos de coleta e análise dos dados para responder, então, o problema central do estudo. No capítulo 2, foi feita a discussão sobre o debate político e acadêmico acerca da Educação do Campo no Brasil, e sobre os aspectos gerais e teórico-conceituais da política educacional e curricular no município de Palmas-TO. O capítulo 3 apresentou o processo de adequação da proposta curricular da Educação do Campo no âmbito nacional, estadual e municipal, e foi direcionado especificamente à Palmas-TO. No capítulo 4, tratou-se da construção da proposta curricular e de sua adequação para as escolas do campo, a partir das discussões dos PPP das cinco escolas do campo pertencentes ao sistema educacional de Palmas-TO.

1 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: APRESENTAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresenta-se, de forma breve e contextualizada, os caminhos percorridos na pesquisa, com ênfase nos principais momentos da atividade investigativa. Inicialmente, é descrito o cenário a partir de uma leitura documental. Em seguida, estão as escolhas metodológicas realizadas e os procedimentos para a coleta de dados.

1.1 Natureza da pesquisa

Para descrever a concepção político-pedagógica da proposta curricular para a Educação do Campo, optamos pela abordagem qualitativa, com utilização dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa compreende o ambiente como uma das fontes diretas na coleta de dados, explicada para trazer os dados pretendidos. A figura do pesquisador é o principal instrumento na descrição do objeto, pois, ao utilizar o método qualitativo, contribui para mensurar os dados coletados e analisar as informações com clareza.

Sobretudo a compreensão de metodologia proposta por Minayo (2010) extrapola a dimensão da teorização meramente descritiva, bem como da pseudoneutralidade que nos acostumamos a declarar. Compreender a metodologia de um processo de investigação requer o entendimento dos limites e alcances dos processos e dos “produtos” metodológicos.

De acordo com Godoi (1995), com relação aos documentos selecionados, adotam-se procedimentos de codificação, classificação e categorização. Supondo que a unidade de codificação escolhida tenha sido a palavra, o próximo passo será classificá-la em blocos que expressem determinadas categorias, que confirmam ou modificam aquelas presentes nas hipóteses e nos referenciais teóricos inicialmente propostos.

Da mesma forma, pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato

direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, mas nos esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. Com o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscam-se novas interpretações complementares, o que constitui o que denominamos de pesquisa documental (GODOI, 1995).

Nessa perspectiva, teve-se interesse maior na pesquisa por se tratar de uma política curricular que atenda à Educação do Campo e às suas necessidades para compreender a adequação do currículo para as escolas do campo, suas diferentes identidades sociais, culturais, e relações de poder.

Diante do processo educacional, convergimos também com os postulados defendidos por Minayo (2010), pois buscamos a compreensão de fenômenos intrínsecos a um grupo específico, cuja materialização permeia e determina suas dimensões culturais, suas relações sociais e, ainda, a constituição histórica dos seus processos educacionais.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), a estruturação da pesquisa tem como base a organização de um projeto consistente, que possa apresentar uma melhor compreensão de um problema proposto. Tal rigor não rompe com a ideia de flexibilidade da pesquisa, mas ordena a lógica de construção do conhecimento em direção às sistematizações necessárias para sua evolução. É a partir da organização dos caminhos investigativos da pesquisa que se desenham seus alcances, mas também seus limites.

Assim, percorremos os caminhos do estudo bibliográfico e documental, tendo como eixo estratégico os documentos da política pública de Educação e estudos teóricos que abordam questões sobre as adequações do currículo da Educação do Campo.

Em virtude das Diretrizes Operacionais Básicas das Escolas do Campo (BRASIL, 2001), procurou-se averiguar o debate teórico-político e o aporte legal que sustentam as orientações curriculares para o ensino fundamental no campo. Assim, o conjunto de objetivos da pesquisa alicerça a dissertação com validação de conhecimentos que se dão na disputa entre as normas e prescrições que modelam o currículo.

1.2 Delineamento da pesquisa

A pesquisa parte de um estudo de produção teórica e documental sobre currículo e Educação do Campo com material selecionado dos acervos da SEDUC, SEMED, de escolas do campo, do Conselho Municipal de Educação e registros dos debates das conferências estaduais e municipais de educação, documentos que tratam especificamente da Educação do Campo no estado do Tocantins e no município de Palmas-TO. Assim, uma questão fulcral é tornar a pesquisa uma atividade tipicamente crítica, na qual o pesquisador tudo questiona para uma melhor compreensão de seu objeto de estudo.

Nesse sentido, as pesquisas ocorreram no período de 2020 até o primeiro semestre de 2022, com a qualificação das informações e a materialização desse conhecimento. Todo processo se deu para compreender como ocorreu a implantação da Educação do Campo no município de Palmas-TO e como funciona até o presente momento, com sua caracterização e o reconhecimento da implantação da proposta curricular para as escolas do campo.

Por isso, optamos pela pesquisa documental e bibliográfica. Ao pesquisar livros, uma das vantagens é que a pesquisa bibliográfica permite “ao investigador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1996, p. 50).

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para análise dos mais variados documentos. Comparando essas duas modalidades, para os autores, elas apresentam distinções assim definidas: a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio direto e científico, enquanto a pesquisa documental busca informações em documentos que ainda não receberam tratamento analítico.

1.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para ter acesso aos dados, a coleta partiu de uma busca por material teórico com teor científico, documentos produzidos a respeito do tema, arquivo documental da SEMED de Palmas-TO, além do material produzido por teóricos que discutem a temática do currículo para a Educação do Campo. Para examinar o material sobre a modalidade da Educação do Campo no município, a professora orientadora e o pesquisador solicitaram à SEMED a colaboração na disponibilização desses acervos. Para esse processo, foi enviado ofício para a secretaria com a apresentação do teor da pesquisa.

Desse modo, o Departamento de Ensino e Pesquisa da secretaria abriu um processo para autorização de acesso aos acervos de interesse da pesquisa. Com essa autorização, iniciaram-se os procedimentos de coleta das informações, a partir de leitura minuciosa dos documentos oficiais que tratam do currículo do ensino fundamental do campo no sistema educacional de Palmas-TO.

Nesse aspecto, o pesquisador obteve acesso às informações e fez o levantamento de todo o material produzido referente ao tema da pesquisa: PME, PPP das escolas do campo, lei que regulamenta o sistema municipal de educação, lei que regulamenta a matriz curricular para a Educação do Campo, resolução que altera a matriz curricular, atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação (CME), pautas pertinentes à educação e ao currículo para as escolas do campo.

Nesse aspecto, a pesquisa buscou, nos registros que ainda não haviam sido tratados, respostas sobre a questão curricular, com aprofundamento no conhecimento científico que, por meio de análise documental, procurou evidências de políticas curriculares que viabilizam a concepção histórico-crítica de Educação do Campo.

Assim, foram também analisados os documentos que balizam todos os processos a partir das normativas de 2001, firmadas em 2002, pela Resolução do Conselho Nacional de Educação e pelas Diretrizes Operacionais Básicas para as Escola do Campo (BRASIL, 2001), que tornam legal exigir adequação curricular para que as escolas do meio rural se tornem, de fato, escolas do campo. Com o propósito de regulamentar esse modelo de ensino, a LDB (BRASIL, 1996a) traz uma proposta que contempla as escolas do campo com um ensino diferenciado e com calendários escolares diversificados.

Para análise dessa documentação, recorreu-se ao suporte teórico-conceitual dos autores de referência no tema da pesquisa e com produções que tratam da Educação do Campo, a partir da defesa de uma concepção de educação fundada nos princípios da valorização da cultura camponesa, no processo histórico de embates da concepção crítica de Educação do Campo e na proposta da pedagogia da alternância. São eles: Caldart (2012), Kolling, Cerioli e Caldart (2002), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart, Ricardo e Fernandes (1998), Arroyo, Caldart e Molina (2008), Arroyo e Fernandes (1999), Silva e Neto (2011), Basso, Santos Neto e Bezerra (2016) e Saviani (2016). Certamente, o processo histórico contribui para afirmar uma Educação do Campo. Foram ainda estudados trabalhos de pesquisa realizados sobre a Educação do Campo no Tocantins, como as teses *Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa* (REIS, 2015) e *Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias* (SALES, 2018).

1.4 Análise dos dados

Os dados analisados neste trabalho contêm informações destacadas nos arquivos disponibilizados pela SEMED e pelo CME de Palmas-TO, tendo base o referencial teórico, documentos de interesse do estudo. A pesquisa teve como objetivo qualificar as informações e analisá-las, além de registrar outros dados importantes que dizem respeito à construção do SME e que nos direcionaram matriz curricular, assim, foi necessário comparar os dados obtidos pertinentes à educação do campo. “A pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre várias possibilidades de se estudar os fenômenos e suas intrincadas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 2).

Nesse aspecto, para chegarmos às informações que seriam analisadas, os textos citados nos documentos foram selecionados e se tornaram pontos de partida para buscar informações que, posteriormente, foram lidas e sistematizadas. Para tanto, a orientação foram os dados preliminares, que foram ajustados para chegar ao ponto focal pretendido e avançar na busca dos desdobramentos a respeito do currículo para a escola do campo no município de Palmas-TO.

Desse modo, a análise dos dados documentais nos permitiu visibilizar aspectos contundentes, porque, nesse tipo de pesquisa,

três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos “documentos”; o acesso a eles e a sua “análise”; a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Selecionados os documentos, o pesquisador deverá se preocupar com a codificação e a análise dos “dados” (GODOY, 1995, p. 23).

Nesse comportamento de transformação da análise documental, os dados tornam-se consistentes e temos as fontes para realizar a codificação, o que traz a clareza e dá sentido aos objetivos a serem alcançados. “Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo” (GODOY, 1995, p. 25).

Em um segundo momento, realizamos a coleta de dados em documentos que orientam as políticas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, para analisar, no contexto das discussões, o conteúdo da legislação acerca das implicações nas questões das propostas de adaptação do currículo para atender à Educação do Campo em suas especificidades.

Assim, foi realizada uma leitura “nas entrelinhas” com atribuição de significação nos instrumentos legais que regem a educação, como LDB (BRASIL, 1996a), Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (BRASIL, 2002), Matriz Curricular da Educação do Campo (BRASIL, 2017) e os PPP das escolas do campo de Palmas-TO.

Os textos a que nos referimos contêm os recortes relevantes sobre a Educação do Campo, mas, neste estudo, constam apenas as questões que se relacionam com o objeto de estudo. Os dados da pesquisa encontram-se acompanhados pela análise interpretativa, ou seja, com sua significação junto a dispositivos teóricos de análise. Nesse sentido, optou-se por realizar as leituras de cada documento a respeito da estrutura curricular da Educação do Campo para perceber o significado dos discursos e do diálogo nas Conferências Municipais de Educação até a construção do PME e dos PPP das escolas do campo de Palmas-TO.

Nesse aspecto procurou-se trazer o sentido da construção da matriz curricular para a Educação do Campo, por meio da valorização dos documentos produzidos pela SEMED, pelo CME e outros produzidos a respeito da educação municipal, afim de relacioná-los ao referencial teórico. Caminhou-se para chegar à análise dos dados e examinar, com clareza, as informações

a respeito do currículo da Educação do Campo em Palmas-TO. Observou-se a ausência de políticas públicas de educação que ofereçam um ensino com suas especificidades ao público da área rural, como exemplo: o ensino e a aprendizagem, as políticas curriculares e material de didático.

Desse modo, as manifestações por um ensino específico para o campo foram construídas ao longo dos anos e organizadas pelos movimentos sociais. Mesmo com produções e estudo sugestivo para ser implementado com a LDB (BRASIL, 1996a), não foram acatadas todas as propostas sugeridas nesse período. Apesar dos pressupostos dos artigos 23, 26 e 28 da Lei n.º 9.344 (BRASIL, 1996b) nessa reformulação e implementação, foram deixadas lacunas que não atenderam à Educação do Campo na sua totalidade, nem supriam as necessidades do ensino do campo.

Os debates continuaram por uma construção de uma matriz curricular própria para a Educação do Campo, que só foi efetivada depois de sete anos de reformulação da LDB (BRASIL, 1996a). O processo de construção participativa e democrática deu-se entre sociedade civil e poder público que apontaram para estratégias que instituíram as Diretrizes Operacionais Básica para as Escolas do Campo, reconhecida pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Assim, as adequações das disciplinas para as escolas do campo foram transcritas no formato de quadro, tabela e de textos descritivos. Houve um intenso interesse do pesquisador em compreender e registrar os significados das ideias dos textos produzidos pelos autores no referencial teórico, pois cada uma delas demonstra significados cruciais para a Educação do Campo, o que permite interpretação e produção de análises parciais.

Na transcrição dos textos teóricos, registram-se as respostas parciais da pergunta dada na pesquisa. Contudo, para uma compreensão sobre o currículo, teve-se o cuidado de contextualizar os PPP das escolas do campo no município de Palmas-TO para procurar interpretar todas as ideias, informações linguísticas relevantes e informações implícitas.

Essas informações implícitas são as anotações dos textos que precisam da percepção e significação do pesquisador no momento da transcrição da leitura e sua atenção quanto aos elementos intertextuais, pessoais e interpessoais. Dessa forma, fizemos uma leitura fiel dos PPP das cinco escolas nas “entrelinhas”, e que reverteu seus significados em novas análises feitas em unidades temáticas geradoras identificadas nos documentos das escolas do campo, como: agricultura familiar e seu conceito; áreas agrícolas e pecuária; agroecologia; questões ambientais; agroextrativismo e cooperativismo. Esses temas foram demonstrados em

uma tabela e analisados para responder ao problema da pesquisa, na seção de apresentação e na análise dos dados, no capítulo 4.

O capítulo a seguir trata da Educação do Campo no Brasil e seus aspectos conceituais, bem como da política educacional direcionada ao currículo no município de Palmas-TO.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: DOS ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICO-CONCEITUAIS À POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE PALMAS-TO

Este capítulo tem por objetivo apresentar, de modo sistemático, o debate teórico-conceitual, político e o aporte legal que sustentam as orientações curriculares para o ensino fundamental do campo no Brasil. Essas discussões são importantes para a apreensão do objeto de estudo, que buscou identificar o debate e a implantação de uma política pública própria para Educação do Campo no município de Palmas-TO.

Como a educação é um direito garantido pela Constituição (BRASIL, 1988), o Estado tem por obrigação ofertar ensino público, gratuito e de qualidade, para permitir que a população tenha acesso a ela. Percebe-se, no entanto, que isso condiz com a realidade da maioria dos municípios brasileiros, sobretudo, tratando-se da garantia de educação para os setores descobertos pelas políticas públicas. Um exemplo é a população da área rural que também faz parte da sociedade. Para ela, a ausência desse direito educacional deixa lacunas. A Educação do Campo apresenta-se como uma modalidade de ensino que ainda enfrenta dificuldades para ser assistida dentro de suas especificidades.

A Educação do Campo é um tema que, embora possua vasta produção teórica recente, é objeto de pesquisa de diferentes autores, como Molina, Caldart, Fernandes, Saviani e Arroyo, que se dedicam ao estudo e a proposituras na educação pública no Brasil. Verifica-se, assim, a potencialidade dessas pesquisas e a conquista na produção de documentos oficiais pelo MEC. Aliado a isso, também é possível se valer de diversos instrumentos jurídicos e legais, como a LDB (BRASIL, 1996a), as Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (BRASIL, 2002), o Pronacampo/Lei n.º 11.947 (BRASIL, 2009) e o Decreto de n.º 6.755 (BRASIL, 2010), elaborados pelos entes da Federação como direcionamento da política de educação.

A construção teórica deste capítulo objetivou sistematizar o debate teórico, político e o aporte legal que sustentam as orientações curriculares para o ensino fundamental do campo em Palmas-TO, para visibilizar os paradigmas de um processo de luta por uma educação diferenciada para o campo como construção da educação brasileira, da política educacional e para contextualizar a Educação do Campo em âmbito nacional e municipal. De modo geral, a

Educação do Campo sempre esteve em disputa política, desse modo, trazer como se deu esse processo de construção da política educacional para ela minimiza as angústias de quem dela necessita.

De acordo com Arroyo (1999), para a garantia e o acesso à Educação do Campo, houve uma organização dos movimentos sociais, que, nesse aspecto, têm sido muito mais exigentes que o próprio capital, ou seja, o mercado, uma vez que, para eles, não interessa qualquer educação. É necessário formar pessoas do campo, com ensino que deve ser incorporado à vida e ao trabalho dos camponeses, tendo em vista a garantia de seus direitos.

O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda. O mercado nunca foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica. O movimento social é mais exigente. Porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana (ARROYO, 1999, p. 12).

Nesse aspecto, partiremos do entendimento que configura uma Educação do Campo de forma ampla, que tem como elementos de análise sua concepção e a luta que ainda enfrentam na contemporaneidade para afirmar um modelo importante para o fortalecimento da população do campo. O contexto descrito terá como embasamento autores da área da Educação e aqueles ligados à perspectiva crítica, no chamado movimento *Por uma Educação do Campo*, que são comumente referenciados nesta temática, como: Caldart (2009), Kolling (2002), Cerioli (2002), Caldart (2012) e Arroyo (1999).

Serão apresentadas as principais construções e conceituações sobre a Educação do Campo bem como a política pública e, em seguida, fundamenta-se o processo de debate e de construção da política curricular no município de Palmas-TO, a partir de sua realidade.

A população da área rural pode ser considerada um dos setores que está desprotegido das políticas públicas e a Educação do Campo tem sido desconsiderada em sua especificidade e, por vezes, é marginalizada, segundo o relatório do IBGE (2013), que aponta para as desigualdades sociais do campo, com a educação representando uma das questões sociais por falta de oferta e ensino adequados, o que impossibilita a continuação da Educação

no Campo (BRASIL, 2013). De acordo com Caldart (2012), quando as escolas do campo não são devidamente cuidadas em seus aspectos físicos e humanos, são fechadas pela falta de estrutura e dificuldades de funcionamento. Ademais, muitas estão relegadas ao abandono pelos governos municipais e estaduais, que, muitas vezes, ignoram o campo como lugar de acesso e melhorias ou imprimem fortes marcas do mundo urbano. Isso não é espontâneo, nem é uma política oficial de Estado. É apenas a opção feita por municípios em suas políticas pequenas de favores historicamente constituídos.

Dentre outros problemas, a população do campo convive com a realidade do analfabetismo. Segundo dados do IBGE (2013), dos 8,5% de analfabetos existentes no país, 20,8% deles se encontram em áreas rurais.

Outro fator é que os dados sobre Educação do Campo têm alertado para um número expressivo de crianças e adolescentes que estão fora da escola e que precisam, por direito, ter acesso à educação. Essa ausência, na maioria das vezes, se justifica também pela falta de inovação e adequações no currículo escolar para o campo. Assim, o artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996a) trata da questão curricular do ensino fundamental e médio, que deve ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, com o entendimento de as escolas têm autonomia de diálogo com o currículo. Assim, nos reportamos ao currículo:

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; 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, 1996a, p. 10).

De maneira geral, os currículos escolares estão desvinculados das realidades, das necessidades, dos valores e interesses dos estudantes que residem no campo (CALDART, 2012). Não é raro encontrar o mesmo currículo da cidade exercido no campo. Além disso, as práticas pedagógicas são urbanas.

Contraopondo-se à essa concepção, aposta-se em uma proposta de política curricular com a adequação de conteúdo para atender à Educação do Campo. Nessa visão, busca-se romper com o paradigma binário da educação campo-cidade, ao compreender os dois espaços como complementares. Para Santos (2015), a visão de campo como espaço peculiar confere à

educação o papel de fortalecer a identidade dos sujeitos na perspectiva de vida, numa ideia de complementaridade, na qual o campo não vive sem a cidade, e ela não vive sem o campo. Lembramos que, de acordo com Saviani (2016), a luta social no campo é fundamental para um processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção capitalista.

De acordo com Santos (2015), é preciso transitar entre ambas as discussões, culturas e interesses, pois os diferentes espaços carregam traços identitários distintos e, ao mesmo tempo, complementares. Pela lógica que integra o seu funcionamento, há traços do mundo urbano incorporado no modo de vida rural, bem como do mundo camponês que vêm sendo resgatados do sufoco sofrido com o avassalador processo de urbanização. Portanto, não devemos polarizar a dicotomia das relações existentes entre campo-cidade, mas podemos problematizá-las, sem deixar que a Educação do Campo perca de vista os processos identitários e culturais (SANTOS, 2015).

Argumentamos que o estudo não se trata apenas de uma análise que propõe uma proposta de adequação curricular que seja pura e simples, mas de uma política pública que possa ser vista como meio de contribuir com a população do meio rural. Assim, pretende-se visibilizar as adequações e efetividades no currículo da escola do campo, bem como apresentar uma contraposição com o currículo da escola urbana, pois um currículo homogêneo, que não acolhe a diversidade sociocultural, que não é adequado para o campo, que é uma forma de imposição de uma cultura sobre a outra, é, então, mais uma medida excludente. Nesse aspecto, problematizamos o currículo e defendemos sua especificidade, com respeito às diferenças socioculturais e sua adequação para o contexto das escolas do campo, isto é, que transite entre culturas, que atenda aos diferentes interesses da classe, que problematize a complexidade da vida campesina contemporânea, mas que não descuide da transmissão e apreensão dos conteúdos escolares científicos.

Na perspectiva histórico-crítica, o currículo da escola do campo organiza-se com base na prática social dos seus educandos e professores, ao compreender “a essencialidade da terra para a vida humana” (SAVIANI, 2016, p. 24). A educação é entendida como um importante processo que possibilita a apreensão do instrumental teórico e prático necessário à luta pela transformação social, desde o campo:

em suma, a pedagogia histórico-crítica dispõe-se a participar e contribuir nessa forte mobilização para assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o

novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação, em suma, que torne acessíveis aos trabalhadores do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude (SAVIANI, 2016, p. 42).

2.1 Educação do Campo: aspectos históricos

Na década de 1980, em meio aos processos de resistência ao regime político pautado na ditadura militar, as organizações da sociedade civil ligadas à educação popular incluíram, em suas pautas de lutas, o tema da Educação do Campo. Os movimentos que lutam pela terra perceberam que não bastava ter terra, se não existisse escola e uma educação contextualizada. A estratégia era a de redemocratização do país e a construção de um modelo de educação que estivesse em sintonia com as necessidades e particularidades dos povos do campo.

Nesse ambiente político, aliando mobilização e experimentação pedagógica, passam a atuar juntos sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores ligados à resistência à ditadura militar, partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais de educação, setores da igreja católica identificados com a teologia da libertação e as organizações envolvidas com a reforma agrária, entre outros. O objetivo era o estabelecimento de um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural. Destacam-se nesse momento as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), Projovem Campo Saberes da Terra (MEC/SECAD, 2008, p. 13).

Pode-se considerar que a educação rural passou por mudanças, com um olhar diferenciado para esse modelo de ensino no campo, estruturado com base em uma demanda que se torna cada vez mais visível e necessária, que chamou a atenção do Estado a intervir nesse campo após o encerramento do período militar, iniciado em 1964. Surgiu, a partir de então, uma

articulação dos camponeses na arena da luta política e social, em que a Educação do Campo foi uma das prioridades para a formação do público rural.

O contexto educacional recente do mundo rural vem sendo transformado por movimentos instituintes que começaram a se articular no final dos anos 1980, quando a sociedade civil brasileira vivenciava o processo de saída do regime militar, participando da organização de espaços públicos e de lutas democráticas em prol de vários direitos, dentre eles, a Educação do Campo (CALDART *et al.*, 2012, p. 239).

A construção de escolas no campo foi fruto da luta dos movimentos sociais camponeses que não tinham garantido o acesso ao ensino de qualidade, uma vez que, durante décadas, os espaços rurais foram marginalizados e não vistos como ricos de conhecimentos fundamentais à sociedade. Ademais, por muito tempo, foi atribuída ao campo a ideia de um lugar produtor de mão de obra para manter o sistema produtivo capitalista.

É possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas e uma agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de Educação do Campo que incorpore o respeito à diversidade cultural. A educação como um direito social é uma conquista da Constituição de 1988 que traduziu a luta política de parcelas da sociedade brasileira.

Entrelaçando a população rural e urbana, para as quais daremos ênfase neste contexto, destacamos a atuação do coletivo da I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo e a Política de Educação do Campo, que endossa que a população do campo necessita e requer a permanência do ensino em seu território. Os movimentos sociais pleiteiam o reconhecimento e o direito da Educação do Campo e que a cidade não é superior ao campo, no sentido de que o ensino deve ter o mesmo nível de qualidade para, a partir dessa compreensão, impor novas relações baseadas na horizontalidade e na solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). Não se pode esquecer que há projetos que buscam a supremacia de um povo sobre outros, um se traduz no movimento Por uma Educação do Campo e outros são aqueles vinculados ao capital, cujo agronegócio é apenas uma de suas faces. Desse modo, ao se contrapor ao capital, a Educação do Campo faz diferença no reconhecimento dos atores do campo, com a valorização do conhecimento, sem exploração da mão de obra dos trabalhadores, com a potencialização da diversidade cultural existente e trazendo esse reconhecimento para dentro dos seus processos

de formação.

De acordo com o *Dicionário de Educação do Campo* (2012), no Brasil, a educação rural permanece relacionada a uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, em parte devido à resistência em respeitar os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores. Dessa feita, o ensinar, o manejo de instrumentos técnicos, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir “novos” produtos, eram os meios que tinham de empreender o ensino, conforme registra a história da educação rural. Para definir a população rural e quem são, “é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o princípio meio de sustento” (CALDART, 2012, p. 295).

O paradigma da Educação do Campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Compreende a diversidade dos sujeitos sociais, nos aspectos culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, assim identificados: agricultores, assentados e ribeirinhos como protagonistas do processo da criação da Educação do Campo, bem como os movimentos sociais, movimentos de luta pela reforma agrária e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Assim, para Caldart (2010), a Educação do Campo surgiu como crítica de uma realidade da Educação Rural brasileira, principalmente pela situação educacional dos brasileiros que trabalham e vivem no campo, por isso, a mudança de nomenclatura.

Essa crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do Campo (CALDART, 2010, p. 106).

Segundo Silva e Costa (2006), o paradigma é entendido como o conjunto de referências, valores, conhecimentos que se consolidam na comunidade científica e que são incorporados por diferentes instituições que se transformam em um projeto de desenvolvimento territorial. Ele tanto seleciona o que interessa quanto exclui o que não reconhece como verdadeiro para si.

Assim, nessa concepção da educação emancipadora originária e cultural de reconhecimento e prática do campo, Caldart (2008) traz uma síntese para a formação em que

pontua alguns elementos que contribuem para uma reflexão sobre Educação do Campo no projeto UNB/Terra, apresentado no XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em abril de 2008, em Brasília-DF. “A Educação do Campo existe para ajudar a lembrar ao mundo, desde o clamor dos camponeses, que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção para a manutenção do capital” (CALDART, 2008, p. 35). E mais: “continua muito atual lutar contra as desigualdades e a desumanidade própria da sociedade que temos, buscando construir uma sociedade que não apenas consiga salvar a humanidade de um sistema produtivo que escapou ao controle (o capitalista)” (CALDART, 2008, p. 48).

A Educação do Campo visa uma sociedade em que as pessoas possam viver como seres humanos, juntas e com dignidade, uma sociedade que também superará a contradição inventada entre campo e cidade. Desse modo, o que contextualiza a Educação do Campo são laços sociais adquiridos, que, em certo momento, estiveram ameaçados pelo monopólio capitalista, embora a

Educação do Campo não tenha, ainda, a força material capaz de garantir esta luta de reconstrução, pode ajudar a formar os trabalhadores e as trabalhadoras para que permaneçam em estado de luta, para que não sucumbam aos desígnios da barbárie capitalista: seja por uma inclusão que lhes destrói (como classe, como humanidade), seja pela marginalização completa, pacífica ou violenta (CALDART, 2008, p. 16).

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades e formas (CALDART, 2012, p. 15).

Sobretudo, os movimentos sociais e os fóruns estaduais e regionais de Educação do Campo resistem a todo o processo de desconstrução e desmonte da política educacional para o campo. Eles reafirmam esse território como local de transformação e perspectiva de vida da população que vive na área rural (CALDART, 2012).

A seguir, apresentamos os embates travados pelos movimentos sociais e acadêmicos na construção da concepção de Educação do Campo.

2.2 Concepção de Educação do Campo: conceito, classe e luta política

Autores como Fernandes, Caldart e Cirioli (2009) consideram que a expressão “campo”, diferentemente do termo “rural”, tem provocado debates e reflexões no meio acadêmico sobre o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos e suas diversidades. Para eles, a Educação do Campo e a compreensão da realidade devem estar em sintonia com as possibilidades de transformação em processo, constituídas por práticas educativas concretas e políticas públicas de educação.

Os sujeitos da Educação do Campo se organizam e buscam alternativas e resistências econômicas, políticas e culturais. Conseqüentemente, o campo educacional vai ganhando contornos na luta por uma educação que atenda a essas demandas (FERNANDES; CALDART; CIRIOLI, 2009).

O processo de reconhecimento de uma educação diferenciada para o rural, de acordo com Caldart (2012), deu-se pelo surgimento da expressão “Educação do Campo”, que é datada desse período de identidade, quando ocorreu o renascimento de uma Educação do Campo. Foi quando se tornou um modelo de ensino referendado pelos movimentos sociais, que incorporaram o termo e sua concepção, que se tornou oficial na LDB (BRASIL, 1996a), e serviram de base para os documentos produzidos pelos fóruns municipal, estadual e nacional que regulamentaram a modalidade de educação, e para a institucionalização das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Nasceu, então, como educação básica do campo, durante a preparação da I Conferência Nacional da Educação do Campo, realizada em 1998, em Luziânia-GO, quando passou a ser chamada de Educação do Campo.

O texto gerador do debate da I Conferência por uma Educação Básica do Campo (BRASIL, 1988, p. 7) afirma que

a discussão principal nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação como uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Os debates se intensificaram no período de 1997 a 2001 e culminaram com a aprovação, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Parecer n.º 36, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para a Educação do Campo (BRASIL, 2001) e formaliza uma proposta de concepção de Educação do Campo provocada pelos movimentos sociais e por pesquisadores da área, como Caldart, Molina, Fernandes, Arroyo e Cerioli.

Segundo Felix (2016), no processo histórico do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em julho de 1997, aconteceu o I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), organizado pelo MST, em que se discutiu a regulamentação da Educação do Campo como política social. O evento teve apoio do Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco), que reforçaram a regulamentação por uma Educação do Campo na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Na defesa por uma educação igualitária e de qualidade para o campo, as instituições não governamentais emitiram seu posicionamento quanto à falta de investimento público por parte do governo federal no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, e reivindicam a implantação de programas na área da Educação do Campo, pois estava claro, para essas organizações sociais, que só a terra não era suficiente, a população rural também precisava ter acesso ao conhecimento científico.

Nesse sentido, foram impulsionados os movimentos sociais, que, nesses encontros, buscaram inserir a Educação do Campo na agenda do governo federal:

após esse encontro, os movimentos sociais da terra passam a reivindicar do governo a criação de um programa na área de educação, pois já estava claro para os movimentos que somente a terra para trabalhar não era suficiente, precisavam saber ler e escrever para um desenvolvimento maior (FELIX, 2016, p. 236).

Nessa perspectiva, considera-se que, em 1998, a partir da realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, houve um fortalecimento do debate, especialmente porque foi fruto da luta de trabalhadores e dos movimentos sociais do campo, que têm como principal objetivo recolocar o rural e a educação a que se vincula como prioridade para o governo e para que seja inserida na agenda política do país.

Segundo Caldart (2012), essa agenda surgiu a partir da I Conferência Nacional de Educação do Campo e do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma

Agrária, realizados em 2004 e que provocaram o governo a reconhecer o modelo de ensino para o campo. No período de 2004 a 2007, ocorreram discussões de preparação do documento-base da I Conferência, que havia sido concluído em 1998 e debatido nos encontros estaduais que antecederam o evento nacional. Esse documento apresenta os argumentos do que representaria um contraponto da concepção da Educação do Campo, na sua forma e conteúdo, em relação ao que, no Brasil, se denominava Educação Rural: “utilizar-se-á a expressão campo, e não meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a força de trabalho, a sobrevivência desse trabalho” (CALDART, 2012, p. 260).

Nesse processo de debates e reflexões sobre uma educação diferenciada para o campo, o governo federal instituiu o PRONERA em 16 de abril de 1998, um dos primeiros passos da emancipação da Educação do Campo (CALDART, 2012). Para Kolling, Nery e Molina (1999), trata-se da conquista histórica de uma educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo, o que inclui quilombolas, ribeirinhos, assentados da reforma agrária, indígenas e diversos tipos de assalariados no meio rural, que, nesse processo de construção, se direciona para uma educação emancipada e que articula organicamente prática e teoria.

Considera-se que a teoria é fundamental para a construção das ideias e, para formalizar a escrita, podem ser exploradas as informações e construída uma pesquisa que pode somar para o desenvolvimento do ensino do campo. Dessa maneira, a partir dos estudos realizados até então, é possível perceber que o tema da Educação do Campo ganhou maior destaque em nível nacional, estadual e municipal. Trata-se de uma área que precisa ser estudada em vários aspectos, inclusive o currículo, como pretendido na presente pesquisa.

Uma assertiva importante apresentada pelas Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (BRASIL, 2001) trata, no artigo 2º, parágrafo único, da identidade da escola ligada ao campo, que pode ser definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, amparada na temporalidade e nos saberes próprios dos alunos, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Assim, para Caldart (2012, p. 262),

a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões

foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

As especificidades da Educação do Campo têm se mostrado por meio de suas práticas vinculadas a um projeto histórico, emancipatório e de lutas contra-hegemônicas para construção social e humana. Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no meio rural na busca de assegurar garantias a esses povos por meio de políticas públicas voltadas a essas realidades.

Por isso, a importância da compreensão dessa modalidade de ensino dentro de sua conceituação que direciona para um público que tem seu processo histórico de luta. Assim, os instrumentos legais que regulamentam a Educação do Campo introduzem, no contexto escolar camponês, práticas educacionais condizentes com a realidade cultural. Isso reforça a identidade do povo do campo e mostra a possibilidade de um resgate cultural dos camponeses, além de permitir que essa população permaneça em seu espaço rural, sem ter de se deslocar para os grandes centros urbanos, o que significa, de acordo com Caldart (2012), que essa é uma educação no campo e do campo. Assim, a teoria traz a terminologia “campo”:

no campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”, e **do campo:** “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. Assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal”, que não deve ser tratada nem como serviços nem como política compensatória e muitos menos como mercadoria (CALDART, 2012, p. 266, grifos no original).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo tensiona a forma escolar instituída quando não aceita o acesso pelo acesso, a educação pela educação, a escolarização pela escolarização, mas exige que as pessoas entrem na escola como sujeitos, humanos, sociais, coletivos e tragam a vida real e por inteiro, as contradições sociais, os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, ao convocar para uma tomada de posição política e ética diante do próprio conhecimento e dos vínculos que estabelecem com o tipo de sociedade e o tempo histórico (CALDART; MOLINA; ARROYO, 2012).

Esse ensino vincula-se a uma tradição pedagógica que pensa a educação para além da escola, ao perceber a visão escolacentrista predominante na sociedade capitalista e a própria lógica/forma escolar que lhe corresponde. Entende que romper com a redutora identificação que se construiu historicamente entre educação e escola, e compreender a educação desde os processos de formação (e deformação) humana que estão presentes nas práticas sociais, têm sido desafios importantes para rever as matrizes teóricas dominantes de interpretação e de orientação da educação da classe trabalhadora, bem como para discutir o próprio lugar e a tarefa específica da escola nos processos de educação, especialmente se o que temos em vista é alimentar uma práxis emancipatória, segundo assinalam Caldart, Molina e Fernandes (2002).

Recuperar as reflexões sobre a dimensão educativa do trabalho e aprender, com os movimentos sociais, sobre a dimensão educativa das lutas sociais e dos processos culturais são tarefas que fazem parte da agenda fundamental da Educação do Campo hoje. Assim, é necessário repensar a concepção ainda dominante de escola e de educação básica.

Conceituar a Educação do Campo torna-se cada vez mais emblemático, pois se trata de uma educação que não nasceu formalizada dentro da Constituição de 1988 e nem pela LDB de 1996. Sua conceituação transpassa vários contextos até hoje. Trata-se, pois, de um conceito em construção:

Educação do Campo sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259).

Para Munarim (2011), a Educação do Campo, a partir do Decreto n.º 7.352/2010, refere-se à ampliação do direito à educação, ao definir a escola do campo a partir dos sujeitos, dentro do território geográfico. Segundo o autor,

não tenho dúvida de que a maior novidade efetiva conquista da Educação do Campo nesse Decreto está na definição da escola do campo a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. Essa definição é capaz de gerar consequências muito significativas, especialmente porque se vincula de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o

mais de todos, que é o financiamento público da educação escolar (MUNARIM, 2011, p. 58).

Ainda conforme o aspecto teórico, Munarim (2011) o autor reforça o conceito da Educação do Campo com base no Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010):

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

Assim, em continuação do decreto, identifica as populações por grupos existentes no campo e entende que todos compartilham da mesma vivência. O decreto reafirma o seguinte, Parágrafo 1º:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. § 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º. § 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. § 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

A Educação do Campo buscou o reconhecimento como uma modalidade de ensino nos aportes legais, o que deu início a uma trajetória de garantia dessa modalidade de ensino, com sua inserção na LDB (BRASIL, 1996a), em que destaca as reais necessidades do ensino do campo. Por meio do Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010), ela se torna efetiva e com diretrizes próprias, que regulamentam o modelo diferenciado de ensino para atender à escola do campo dentro de suas especificidades. Portanto, a LDB (BRASIL, 1996a) considera também esse ensino do campo na área urbana, desde que atenda à predominância da população do campo.

Em 1998, foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade organizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa articulação, estão: a realização de duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo, que ocorreram em 1998 e 2004, promovidas pelo CNE, com o objetivo de formalizar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 (SANTOS, 2017).

Ainda em 1998, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em parceria com o MST, a UnB, a Unicef, a Unesco e a CNBB. Nesse contexto, ao fazer uma análise do processo da realização da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, percebe-se que ela envolve diversos parceiros, como movimentos sociais e instituições ligadas ao governo. Esse espaço nos leva para outras dimensões e ao entendimento de que existem correntes de interesses e disputa no espaço da educação.

Sales (2018, p. 80-81) fez uma crítica à participação de instituições capitalistas no movimento por uma Educação do Campo:

parece-nos claro que temos dois vértices que devem ser considerados para compreendermos a Educação do Campo. De um lado, a luta histórica dos Movimentos Sociais e a ascensão do PT ao Governo, o que permitiu colocar em pauta questões da Educação do Campo e, por outro lado, o cumprimento desse governo às orientações do Banco Mundial, Unesco e seus respectivos financiamentos e diretrizes.

Entendemos que os investimentos são direcionados para educação, para atender às demandas postas pelo campo e garantir, então, que o ensino seja desenvolvido. Assim, podemos dizer que se demarca o território da Educação do Campo.

Essa mobilização proporcionou à instituição a visibilidade de um marco regulatório de território e espaço da Educação do Campo, o que possibilitou a criação de instrumentos normativos junto ao MEC. Segundo Santos (2017, p. 215),

esta conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural.

O processo de construção coletiva abriu portas para um caminho a ser traçado na lógica de uma Educação do Campo e da regulamentação dirigida, que teve como base o reconhecimento do material produzido pelas conferências estaduais e nacionais e por grupos de trabalho que foram os guardiões da produção sistêmica, ainda em construção, dos instrumentais que possibilitam a regularização e normatizam a Educação do Campo no Brasil (SANTOS, 2017).

2.3 A Educação do Campo e sua regulamentação legal-normativa: particularidades do sistema educacional no Brasil pós-Constituição de 1988

As diretrizes da política de Educação do Campo no Brasil estão expressas em diferentes documentos, dentre eles, o atual PNE, vigente no decênio 2014-2024. Até chegar a ele, porém, vários outros instrumentos legais que regem sua implementação foram elaborados e precisaram ser considerados em sua aplicação prática.

O texto constitucional de 1988, ao proclamar a educação como direito de todos e dever do Estado, “transformando-a em direito público subjetivo independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais”, dá um passo importante na regulamentação da Educação do Campo no Brasil. Em que pese esse dispositivo legal não se referir diretamente ao ensino rural, “possibilitou às Constituições Estaduais e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças” (BRASIL, 2002, p. 9-10). Segundo a relatora do Parecer CNE/CEB nº 36/2001, “ademais, quando estabelece no art. 62, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), mediante lei específica, reabre a discussão sobre educação do campo e a definição de políticas para o setor”.

Na década de 1990, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a). Entre outros aspectos, essa lei reforça que entes federativos, estados e municípios são responsáveis por colocar em prática os instrumentos e meios necessários para garantir o direito à educação para toda população. A

modalidade de ensino de Educação no Campo – seguindo a concepção, as especificidades e a nomenclatura atual –, só teve seu reconhecimento formal com a LDB de 1996 que regulamentou, em seu artigo 28, a oferta de Educação Básica para a população rural (BRASIL, 1996a, p. 16)¹.

Seguindo as normatizações da LDB (BRASIL, 1996a), uma série de outras políticas e orientações legais-normativas foram desenhadas para garantir o direito à educação dos povos camponeses pelo Estado e seus entes federativos. Nessa linha, o Parecer CNE n.º 36/2001 apresenta um importante estudo do tratamento recebido pela Educação do Campo nas constituições brasileiras para historicizar a proposta de diretrizes específicas para as escolas rurais, inclusive definindo o que são essas escolas e seu público (BRASIL, 2002). Segundo sua relatora, a professora Edla Soares,

a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2002, p. 1).

Esse parecer deu origem, em 2002, à Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, cujo papel é direcionar o modelo de educação desejado para o campo ao propor “medidas de adequação da escola à vida do campo”. Desse modo, a Lei de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo apresenta, com detalhes, os desdobramentos de uma política curricular especificamente para o campo. Nela, a concepção política do currículo vai tomando corpo e busca se estruturar com a construção dos instrumentais legais que diferenciam o modelo de educação urbana e a Educação do Campo, pois possui diretrizes próprias que normatizam esse modelo de ensino, conforme seu Artigo 2º:

estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem 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, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 1).

¹ Essa expressão da LDB de 1996, foi introduzida pela Lei n.º 10.328/2001.

Assim, o modelo de ensino para as escolas do campo ganhou distinção na legislação brasileira, pensada não só para os discentes, como também para os docentes que ensinam nesse espaço educacional do e no campo. Quando se refere a “do” campo, trata-se de uma educação formal regida pela LDB (BRASIL, 1996a); ao adotar “no” campo, tem-se uma educação direcionada pela Resolução CNE/CBE (BRASIL, 2002), que determina a modalidade de ensino (CALDART, 2004).

Para garantir a implementação das políticas para essa modalidade de ensino, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), no âmbito do MEC. Segundo Sales (2018), o primeiro coordenador-geral da Educação do Campo (CGPEC) foi o Prof. Dr. Antonio Munarim, que assumiu o cargo ainda em 2004, em um marco importante para a Educação do Campo brasileira. “Sua indicação se deu pela sua ligação e luta histórica junto aos sujeitos organizados do campo, somadas a sua experiência como cientista social, cuja produção e ações o qualificaram para ocupar tal cargo” (SALES, 2018, p. 93).

Nessa secretaria, foi instituída a Coordenação de Educação do Campo, um reconhecimento que significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo no território brasileiro, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Assim, o relatório de gestão da SECAD (2005) traz suas competências e dispõe de condições singulares para cumprir a missão que lhe foi atribuída. Sua competência está em:

fazer interface com todas as demais secretarias e órgãos vinculados do MEC, bem como com um largo número de instituições da administração federal. Distingue-se, portanto, do padrão tradicional de agência governamental especializada, com atribuições e funções setorializadas. Com o papel de desenvolver políticas educacionais voltadas para os grupos sociais historicamente desassistidos e negligenciados pelo Estado, a SECAD lida com uma ampla agenda temática e dialoga com uma vasta gama de atores governamentais e sociais, o que requer grande investimento em articulação institucional, interna e externa (MEC, 2015, p. 22).

Após a estrutura da SECAD ser montada pelo MEC (BRASIL, 2004), o Grupo de Trabalho da secretaria sistematizou as informações sobre a educação e direcionou a política pública de educação para o campo. Com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), foram analisadas as demandas dos

movimentos sociais do campo, que propuseram a ampliação dessa modalidade da educação para atender a toda população do campo, em uma educação inclusiva. Com base no Decreto n.º 5.159, de 28 de julho de 2004, nesse mesmo ano, a palavra “inclusão” foi incluída e, com isso, a secretaria passou ser chamada de SECADI. Ela buscou viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, equidade e respeito às diferenças (BRASIL, 2004).

O amplo leque que apresenta as possibilidades de a gestão fazer diálogos internos e externos permite que a SECADI faça suas articulações, pois tem como função de implantar a política pública para a Educação do Campo, com entendimento entre os entes federados e a sociedade civil. Assim, as principais políticas públicas implementadas pela SECADI são: Política de Educação Especial; Política Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais; Política de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Política de Alfabetização de Jovens e Adultos (BRASIL, 2017).

Para potencializar as ações que direcionam o ensino para o campo, destacam-se os principais programas desenvolvidos pela SECADI: Programa Escola Acessível; Programa de Educação do Campo; Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (BRASIL, 2017).

Esse histórico de conquistas legais e político-institucionais na Educação do Campo tem grande importância, haja vista que a educação no meio rural no Brasil, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004), foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação.

Conforme Leite (1999, p. 14),

a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

As escolas rurais, no Brasil, foram construídas tardiamente e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvessem. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem

sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, “evidenciando, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2002, p. 3).

No bojo das definições políticas sobre a educação do campo, uma conquista de grande monta foi a normatização da Pedagogia da Alternância², por meio do Parecer CNE/CEB n.º 1/2006, que reconheceu uma organização pedagógica e metodológica própria para o ensino do campo, com módulos escolares definidos de forma a articular escola e aprendizagem no âmbito familiar e comunitário. Essa metodologia conta com a participação social que envolve as famílias no contexto escolar das comunidades rurais, ao assegurar um tempo destinado a atividades escolares e comunitárias. Ao se referir especificamente à rede de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), o parecer esclarece os pressupostos metodológicos da Pedagogia da Alternância:

no desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico (BRASIL, 2006, p. 4).

Nesse conjunto legal-normativo, insere-se também o Parecer n.º 3, do CNE/CEB, de 18 de fevereiro de 2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo e estabelece nível, etapa e abrangência do ensino:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e

² Segundo o Parecer CNE/CEB n.º 1, “no Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado e em mais quinze Unidades da Federação Brasileira a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos” (BRASIL, 2006, p. 2).

destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (CNE/CEB, 2008, p. 3).

Na perspectiva de instituição da Educação do Campo como uma política pública, dois outros documentos são importantes: a) o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, traz indicadores suficientes para instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento do programa de formação inicial e continuada (MEC/Pronacampo, 2012); b) o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e, desse modo, viabiliza o funcionamento das escolas do campo em seus territórios com respeito às diversidades culturais.

O Decreto n.º 7.352 de 2010, destaca os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (MEC/Pronacampo, 2012, p. 6).

A Resolução CNE/CEB n.º 04/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, reconhece e normatiza a Educação do Campo como uma modalidade de ensino. O Decreto n.º 7.352, de 14 de novembro de 2010, institui a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Também define quem é a população e a escola do campo, os princípios, mecanismos e o papel dos entes federativos para garantir a manutenção e o desenvolvimento dessa modalidade nas políticas educacionais. O decreto prevê o apoio técnico e financeiro do MEC aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para a implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior às populações do campo e à instituição de uma Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política (BRASIL, 2013). No que concerne à dimensão pedagógica e curricular, o decreto enfatiza:

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a

construção de propostas de educação no campo contextualizadas (BRASIL, 2010, p. 4).

Para fortalecer o sistema de ensino dentro dos marcos legais que também viabilizam a Educação do Campo, foi aprovada a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu o PNE, que propõe ações, metas e estratégias para a Educação do Campo, uma vez que a versão de 2010 não deixava clara a cobertura de ações para a Educação do Campo. O novo PNE (2014-2024) avança em relação às ações para Educação do Campo, pois a versão de 2001-2010 apresentava postulados de ações generalizadas e indefinidas.

Os debates políticos fazem com que as provocações delimitem o modelo de educação para o campo e instiguem a implementação de políticas públicas que visem melhorar a Educação do Campo e atendam às necessidades do ensino e sua ampliação. Assim, a meta 8 do PNE (2014-2024) reafirma o compromisso de:

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

Essa meta objetiva alcançar uma maior parcela da população que está fora da sala de aula, ao oportunizar que os alunos adultos – que moram nos espaços rurais e que não conseguiram concluir o ensino fundamental – possam se matricular nas escolas do campo. Um fator importante a ser levado em consideração são as parcerias da educação com as áreas da assistência social, saúde e proteção à juventude, que contribuem com a busca ativa ao identificar essa população que não concluiu o ensino básico. Isso pode ser evidenciado nas estratégias da meta 8, que propõe fazer articulações com outros espaços na busca de fortalecer as escolas do campo e motivar o aluno a frequentar a escola:

8.1) institucionalizar 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; [...] 8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem,

de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses(as) estudantes na rede pública regular de ensino; 8.6) 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 (BRASIL, 2014, p. 67).

Nesse contexto de institucionalização da política da educação, as organizações sociais do campo resistem à implantação de um modelo político educacional que não seja a necessidade dos sujeitos do campo. Isso porque sujeitos que possuem uma racionalidade, mesmo que expostos a um processo desenvolvimentista, têm uma lógica camponesa baseada na valorização da família, no peso da tradição religiosa, um conjunto de variáveis de natureza simbólica ou cultural que fazem com que atribuam significados diferenciados no modo de pensar e viver o mundo.

Para Caldart (2012, p. 262), “a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica”.

De modo geral, podemos dizer que o debate da Educação do Campo tem como elemento central o interesse diferenciado entre classes sociais. De acordo com Machado (2011, p. 45), esses interesses definem diferentes projetos para o campo:

de um lado aqueles representados pelo agronegócio; e outro, o projeto camponês de Educação do Campo desenvolvido para atender adolescentes, jovens e adultos que moram na área rural. Tendo em vista que são propostas antagônicas, vão resultar em interesses político-pedagógicos distintos.

Machado (2011) assinala que a educação do campo, “quando vista” sob a ótica do agronegócio, que intenciona formar sujeitos que sejam funcionais à reprodução do capital, busca inculcar ideologias dominantes, o que contribui para a perpetuação das desigualdades sociais e para a manutenção da sociedade de classes.

Em oposição, a Educação do Campo busca formar indivíduos não fragmentados na sua totalidade e que possam compreender as relações humanas tanto na sua diversidade cultural como nas desigualdades sociais, econômicas e políticas geradas pelo capital. Portanto, um projeto de educação que objetive atender aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade que busque superar as relações capitalistas, não pode ser pensado a partir da ótica do agronegócio (MACHADO, 2012, p. 14).

Segundo Machado (2012), os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos, ponto de partida para uma série de reflexões sociais, espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares.

Nesse sentido, nota-se a existência de uma modalidade de ensino fundada nas necessidades formativas dos sujeitos do mundo rural/campesino. Oliveira e Santos (2018) afirmam que a escola, como agente de transformação social, pode se articular com as demais e produzir processos culturais que constituem seus sujeitos de bases. Para tanto, são necessárias estratégias palpáveis e clareza sobre qual projeto educativo e trabalho pedagógico a ser realizado, sem perder de vista que os povos do campo produzem cultura, resistências e são sujeitos de suas próprias histórias de vida.

Aqui, retoma-se a discussão de Antônio Munarim na entrevista concedida a Sales (2018), quando assumiu a SECADI e recebeu a missão de desconstruir o pensamento capitalista a respeito da Educação do Campo, ideias engessadas no formato de um modelo de ensino que não atenderia às necessidades dos sujeitos campesinos/rurais. Segundo Munarim, na própria estrutura do governo, em 2004, havia divergência de entendimentos. Como coordenador da CGPEC, citou as evidências de mobilização que culminou em vários seminários em todo território brasileiro, o que envolveu estados e municípios. Segundo Munarim, entrevistado por Sales (2018, p. 96):

a coordenação tinha como primeira tarefa uma série de seminários estaduais, que se realizavam em todos os Estados brasileiros no sentido de conversação com as instituições locais e movimentos sociais locais, exatamente com a perspectiva de se traçar um plano, uma proposta, um programa, enfim, uma série de ações que caracterizasse um movimento de política pública concreta de educação no campo.

Assim, os dispositivos legais das décadas posteriores à Constituição de 1988 orientam a escola do campo a se adequar às necessidades dos povos campesinos/rurais, por meio de uma proposta de adequação curricular que conceba um currículo específico, diferenciado em termos de conteúdos incorporados na parte diversificada. Apesar das discussões políticas sobre mudanças pretendidas na escola para um ensino de qualidade, na prática, pouco tem sido efetivado quando pensamos em propostas de políticas curriculares que concebem a adequação de conteúdos e metodologias adaptadas a essas especificidades. O que se observa, ainda, é um ensino que se pauta em um modelo de currículo cuja seleção e prescrição

dos conteúdos têm servido como base para legitimar práticas educacionais excludentes.

2.3.1 Construção da proposta metodológica do currículo da Educação do Campo

Esta seção dialoga com a proposta metodológica pensada para o currículo da Educação do Campo, na busca de mostrar elementos que apresentem a contraposição da estrutura do currículo da educação convencional urbana com a Educação do Campo.

Nesse aspecto, podemos entender que o currículo urbano baseia a sua constituição pelo sistema de ensino: mesmo que os alunos da área rural estudem na cidade, são ensinados sem distinção, pois estão tendo acesso à escola urbana. Para as escolas do campo, o modo do ensino trata de diversidade cultural e abre possibilidades de construir métodos que contemplem sua realidade e potencializam a materialização do conhecimento, em um processo metodológico que contribuirá para as adaptações curriculares.

No sentido de valorizar o conhecimento e a cultura campesina/rural, cabe pensar as adequações curriculares para o ensino do campo. Oliveira e Santos (2018) entendem que o sujeito educando tem a possibilidade de problematizar a realidade e estabelecer conexões entre os conteúdos curriculares, o que permite a multiplicação do conhecimento, quando ele se torna portador de uma explicação do real e não de algo imaginário.

Com efeito, os movimentos sociais colocam a luta pela educação no campo dos direitos e impulsionam a formulação e implementação de diferentes propostas, colocando a Educação do Campo nas pautas das políticas governamentais. Além de políticas curriculares e dos dispositivos legais, os espaços acadêmicos são demandados a atuarem como co-participantes de ações de formadores do sujeito envolvidos com a Educação do Campo, mediante cursos como Especialização em Educação do Campo e Pedagogia da Terra (OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 11).

Nessa perspectiva, surgem os desenhos de base teórico-metodológica pensados para um currículo com novas configurações para a Educação do Campo. Ainda reafirmando a questão curricular, as autoras ponderam que é necessário pensar também a verticalização do

currículo, pois as proposições voltadas apenas para o rural poderão acentuar uma perspectiva ruralista, que denota um aspecto agregador do campo como se fosse uma solução, que tem, como privilégios, apenas suas ideias. Dessa feita, não deve ficar só no pressuposto de uma perspectiva curricular do professor que atua. Faz sentido que a questão curricular deverá ser compartilhada com os educandos que vivem no campo, que também devem ter acesso aos códigos culturais produzidos historicamente pela humanidade, bem como socializar esse conhecimento com os demais espaços educacionais (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

A Pedagogia de base epistemológica histórico-crítica parte da ideia de que “o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano, o mundo da cultura” (SAVIANI, 2011, p. 11). A educação, portanto, é uma prática social que ocorre nos mais diversos meios e é um fenômeno próprio dos seres humanos. Saviani (2016, p. 21) assim a define:

a pedagogia histórico-crítica entende a educação como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Nessa perspectiva, a educação escolar proporciona o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, ao possibilitar, por meio da apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a superação da visão ingênua, do senso comum, por uma compreensão conceitual, crítica, para além daquilo que está imediatamente ao nosso redor, e que possa produzir uma transformação social. O ponto de partida, contudo, deve ser o contexto social, a prática social global em que vivem professores, alunos e seus familiares, sua comunidade campesina/rural.

É claro que as condições em que os homens do campo vivem hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo. Falo em prática social global porque estou subsumindo neste conceito as práticas econômico-produtivas, assim como as práticas culturais envolvendo as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo

(SAVIANI, 2016, p. 24).

Orientado por essas concepções de Educação do Campo, o presente estudo problematiza a concepção curricular para a escola do campo oferecida nas escolas rurais no município de Palmas-TO. A educação é um processo de construção dos sujeitos, desse modo, para pensar o currículo para as escolas do campo, deve-se levar em consideração o nível de aprendizado e os anseios dessa população. Assim, pensar o currículo é também lutar contra o modelo hegemônico, em que as práticas de resistência aos discursos de gestão dominantes ainda são notáveis, sobretudo quando se trata de adequações no currículo para a escola do campo.

2.4 Concepção teórico-prática do currículo da Educação do Campo

Nesta seção iremos dialogar com os enunciados que têm por objetivo tratar das questões propostas e abordar as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002), ao tecer a leitura dos documentos que subsidiam a discussão e as questões propostas no currículo das escolas do campo do município de Palmas-TO. Assim, coube realizar uma análise dos documentos sobre a política pública de educação garantida pelas leis e diretrizes que regem o cotidiano de uma escola do campo.

Nos últimos anos, as políticas públicas para Educação do Campo no município de Palmas-TO, de forma tímida, ampliaram a oferta do ensino com a construção de mais salas de aulas nos prédios escolares, no sentido de oportunizar às famílias matricularem seus filhos na escola da área rural. É notável que o sistema de ensino municipal de Palmas-TO reconhece a Educação do Campo e, aqui, temos os PPP das cinco escolas que nos direcionam a buscar informações sobre as pautas discutidas na estruturação curricular específica para a Educação do Campo.

Nesse sentido, salienta-se que, no caso da rede municipal de ensino de Palmas-TO, essa discussão ainda é recente tendo em vista que só existe uma política mais presente voltada para as escolas urbanas. Mesmo com a estrutura curricular regulamentada pelo sistema municipal de ensino, aprovado pelo CME (PALMAS, 2011), essa discussão ainda é superficial,

por não existir especificamente uma política pública própria para a Educação do Campo, mas apenas uma orientação para adequação curricular.

Arroyo, Caldart e Molina (2008) afirmam que as políticas públicas de Educação são pensadas para as cidades e somente se lembram do campo em situações de anormalidade, que exigem adaptação no sentido de ajustamento da educação escolar. Assim, o campo tem sido tratado como resíduo das políticas públicas. Desse modo, estamos numa construção dessas políticas curriculares educacionais do campo que são disseminadas em reuniões no espaço público, meio acadêmico e com a sociedade civil. Ainda para os autores, essa construção se dá com maior intensidade a partir da década de 1980, por pressão dos movimentos sociais, pensando no direito dessa parcela da população (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

Para Caldart (2004), a escola do campo é “pobre” em saberes e conhecimentos, direitos que precisam ser garantidos. Apenas ler, escrever e contar histórias não responde aos dilemas sociais contemporâneos.

Desse modo, o cultivo da terra também contempla as discussões, pois é parte integrante da identidade camponesa. Nesse aspecto, o ensino vai direcionando uma Educação do Campo desejável, pois não trata somente das pessoas, mas de todo o envolvimento dos agricultores nesse espaço. Nesse sentido, destaca-se que

a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 23).

Assim, como a educação como uma política social, os PPP fazem a menção à implantação de um currículo que faça a diferença, de modo a expressar uma educação específica (outra necessidade da Educação do Campo), que valorize a cultura das famílias que vivem do trabalho no campo.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 57), uma escola do campo precisa de

um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo, nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de estudantes, mas das comunidades.

A partir dos autores citados, visualizamos um discurso favorável a uma proposta de educação alternativa, que seja específica e diferenciada, porém construída na relação entre política e cultura (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008).

No debate contemporâneo sobre currículo e Educação do Campo, Peter McLaren (1997) caracteriza quatro variações: a multiculturalista, em que traz o pluralismo cultural e descreve a existência de muitas culturas numa região, cidade ou país, com, no mínimo, uma predominante; o multiculturalismo conservador, que se situa a favor da superioridade da cultura patriarcal ocidental e renova a tradição colonialista ou liberal; o multiculturalismo de esquerda, que defende a diversidade cultural e compreende que o fim desse tipo de vertente é se focar mais nas diferenças e respeitá-las, e se esquecer que são formadas nas pessoas pela interação com o meio social em que convivem sendo negativa ou positiva; e o multiculturalismo crítico, que utiliza os referenciais e métodos analíticos dos Estudos Culturais, com a intenção de conhecer mais profundamente as representações de etnia, classe social, religião e gênero postas em circulação.

Nesse aspecto, entende-se que a proposta da Educação do Campo do município de Palmas-TO traz a valorização da cultura como uma vertente que transcende para multiculturalista crítico como referência central e que, em linhas gerais, concebe as diferenças como resultado de discursos construídos historicamente.

Para Gadotti (2000), com um olhar sobre multiculturalismo no conceito de totalidade, parece ser uma visão lógica que está tão próxima de uma realidade. Ele enfatiza que as educadoras e os educadores devem afirmar os conhecimentos sociopolíticos e os posicionamentos éticos “locais” de seus alunos e suas alunas, e que o conceito de totalidade não deve ser abandonado completamente.

Isso significa que a valorização do conhecimento informal produzido no campo deve ser materializada e adaptada no currículo do sistema educacional, ao aproximar teoria e prática, pois deve contemplar a realidade das escolas do campo e atender à especificidade do ensino.

Por outro lado, os PPP da ETI 1, ETI 2, ETI 3, ETI 4 e ETI 5 tornam-se base para desenvolver o currículo da escola, pois encontra-se uma forte busca por espaço democrático ou democracia, ao entender que, sem essa participação entre escola e comunidade, não é possível consolidar o conhecimento de uma educação do campo (PPP, 2021). Nessa linha de

pensamento, o PPP construído pela SEMED para essas escolas assinala que é necessário

garantir a oferta da educação do campo, e garantir que ela se efetive, considerando o desenvolvimento sustentável, a preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo e do espaço, a reestruturação e a aquisição de equipamentos, e o atendimento na perspectiva inclusiva (PALMAS, 2016, p. 15).

A perspectiva é de receber a oferta de uma educação ampliada para o campo, em que as escolas vão organizando o modelo de ensino, com a esperança de atender às demandas das comunidades por um ensino qualificado, que valorize a cultura local e sua identidade.

Desse modo, encontramos, nos PPP estudados, que há uma participação da comunidade na elaboração da proposta curricular da escola, porém, das cinco escolas, quatro têm limitações em trabalhar os conteúdos relacionados às realidades dos alunos, daí nos referimos ao currículo. Entendemos que, nos PPP, os temas das áreas agrárias não são evidenciados, mas provisionados como forma pretendida de transmitir esse ensino para os alunos.

Entendemos que essas dificuldades ocorrem porque, em termos de seleção do currículo, ele tem servido aos parâmetros urbanos, com privilégios apenas dos conteúdos da base comum, sem adequação ou inserção de conteúdos na parte diversificada. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 52) salientam que,

atualmente existe quase um vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas. Não é do nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito de cultivar nossa identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo.

Para trazer visibilidade às propostas pedagógicas das escolas, procurou-se fazer essa relação com os PPP. Isso consiste em evidenciar os desfechos do modelo educacional, pois, conseqüentemente, foi percebido que, em alguns momentos, as propostas dos projetos pedagógicos estavam agregadas ao modelo de um ensino urbanizado.

Com essa busca por um ensino do campo, entende-se que, para ocorrer a mudança, precisa-se de um currículo adequado para essas escolas. Nesse sentido, identificamos, nos

currículos das cinco escolas, que, apenas duas, Escola Municipal Fidêncio Bogo e ETI Marcos Freire, estão dentro dos parâmetros da estrutura curricular com disciplinas diversificadas, de acordo com o que traz a matriz curricular da Educação do Campo do município de Palmas-TO. No entanto, apenas a escola Fidêncio Bogo está em consonância com o que preconizam as Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (BRASIL, 2002). Dessa maneira, de acordo com os PPP das duas escolas mencionadas, mesmo com suas limitações, parecem ter uma relação interessada em transmitir, no currículo, determinados conteúdos que atendam aos anseios da comunidade do campo. Observa-se que as duas escolas possuem abertura para melhorar o nível do ensino de acordo com as Diretrizes Operacionais Básicas das Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Nesse sentido, o currículo assume que não é neutro, mas imbricado na visão interessada por onde circula. Para Moreira e Silva (1995), o currículo é uma arena social e política de negociações das relações de poder. Como artefato de questões sociais e culturais, aferimos que tem servido aos interesses de grupos hegemônicos e exclui grupos minoritários.

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8).

No plano da teoria pedagógica crítica, o currículo assume o caráter de organização político-pedagógica e didático-metodológica orientada para a transformação social. Segundo Duarte e Gama (2017, p. 529):

podemos afirmar que o currículo na concepção histórico-crítica tem como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que, nas palavras de Saviani, significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo implica não perder de vista a noção do todo, em especial, a unidade conteúdo-forma, pois alterar o conteúdo que é ensinado nas escolas, avançando na socialização do saber sistematizado, perpassa pela alteração da forma de organização escolar. Assim, podemos dizer que é impossível pensar a alteração da organização escolar sem que haja a alteração do conteúdo que é tratado na escola.

Observa-se, portanto, necessidade de uma proposta política de reforma do currículo da escola do campo, no sentido de adequação dos conteúdos para contemplar as especificidades

da vida e do trabalho peculiar do campo, que atenda à diversidade existente. Em nível de prescrição curricular, fica entendido, em uma forma plausível, que metade dos conteúdos das disciplinas seja reportado à cultura do homem do campo e o restante para a base nacional, comum a todos.

3 PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MUNICÍPIO DE PALMAS-TO COMO EVIDÊNCIA

Neste capítulo caracterizou-se a oferta da Educação do Campo no município de Palmas-TO. Também se identificou o processo de construção e as concepções orientadoras das diretrizes e metas da política curricular para o ensino fundamental do campo no SME de Palmas-TO.

Ao abordar o desdobramento de construção da política curricular, o estudo faz uma análise da trajetória de como foi pensada a proposta do currículo da Educação do Campo no município de Palmas-TO, para evidenciar informações sobre os debates e as proposições acerca da implementação e adequação dos currículos das escolas do campo às orientações e concepções dos documentos legais-normativos. Teve como base legal a LDB (BRASIL, 1996a) e as resoluções do CNE de 2001 e 2002, que dialogam com o modelo de ensino, e as Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo.

Ao versar sobre o currículo da educação e, em especial, o da Educação do Campo, não há como deixar de evidenciar o instrumental legal que deu resultou na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, constituídas com atribuição federal e exercidas pelo CNE. Daremos enfoque aos termos da LDB (BRASIL, 1996a) e da Lei n.º 9.131 (BRASIL, 1995), sancionada por Fernando Henrique Cardoso, que altera os dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sancionada então por João Goulart. Esta lei define, na alínea “c” do artigo 9º, entre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC.

A competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna a CEB mandatória para todos os sistemas, em redação dada pela legislação citada e anexada pela Coordenação de Estudos Legislativos (CEDL). Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei n.º 4.024/1961, com redação dada pela Lei n.º 8.131/1995), razão pela qual as diretrizes constitutivas do parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas durante o processo de implementação da LDB.

Nesse processo de construção na busca de garantir a aplicação das diretrizes e bases da educação na Constituição de 1988, aprovou-se a LDB, que foi sancionada em 20 de

dezembro de 1996, em substituição às que lhe antecederam e que se tornou o documento oficial brasileiro normatizador da educação no território nacional.

Para definir a estrutura curricular para a educação básica, a LDB (BRASIL, 1996a) garantiu um modelo próprio de ensino para as escolas rurais. Na controvérsia do termo “escola rural”, os movimentos sociais lutaram por uma definição que se adequasse à realidade do campo, pois o termo “rural” está ligado ao conservadorismo do latifúndio de terras. Assim, os desdobramentos para um modelo de ensino do campo foram discutidos nos documentos encaminhados pelo CNE para a Câmara Nacional de Educação Básica em 2001, que foram promulgados e publicados no Diário Oficial da União (DOU) de 3 de abril de 2002, seção 1, que efetivou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e manteve, assim, a obrigatoriedade de o governo federal orientar os entes federados estaduais e municipais na garantia dessa modalidade de educação (BRASIL, 2002)³.

A partir dessa institucionalidade, foi pensada a organização de uma estrutura curricular que se adequasse à realidade dos camponeses, em um modelo de ensino diferenciado da área urbana. Como uma modalidade de ensino, instigou a academia a se aprofundar em estudos que pudessem contribuir com as evidências da necessidade de um ensino voltado para a população do campo. Essa pauta ocorreu nos debates em vários espaços de discussões nacionais, regionais e locais, como seminários, congressos e nos conselhos de educação.

As adequações curriculares na Educação do Campo tornaram-se não apenas um tema, mas um espaço educacional a ser pensado pelos movimentos sociais, na luta por uma educação que correspondesse à realidade rural/campesina, além da luta para permanecer na terra. Nesse contexto, ao analisar a luta pela terra, pode-se entender que esse sentimento não está atrelado só na produção, mas à formação dos adultos, jovens e crianças que vivem no campo.

Desse modo, consta, na Lei n.º 9.394, que formaliza a LDB (BRASIL, 1996a), no artigo 26, que:

os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar; por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

³ CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. (*) Ver Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A partir dessa lei, seguiu-se um processo de regulamentações direcionado a garantir a Educação do Campo. É nesse sentido que, em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que, a partir da orientação do Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 (BRASIL, 2001), da Resolução CNE/CEB n.º 1/2002 (BRASIL, 2002), do Parecer CNE/CEB n.º 3/2008 (BRASIL, 2008) e da Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 (CRAVEIRO, 2008), reafirmaram uma proposta de orientações curriculares para as escolas do campo. A esse respeito, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), em seu o artigo 2º, destaca que

estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem 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, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, CNE/CEB, 2002).

É nessa perspectiva que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) almejam estruturar um currículo apropriado para as escolas do meio rural. Ou seja, as orientações propostas pela CEB/CNE por meio dessas diretrizes favorecem as adequações dos currículos das escolas do campo às especificidades socioculturais, econômicas e pedagógicas dos estudantes oriundos das comunidades atendidas por essas escolas.

No processo histórico da Educação do Campo, as lutas foram constantes por parte dos movimentos sociais camponeses para o reconhecimento dessa modalidade de ensino e para a implementação das Diretrizes Operacionais nas propostas curriculares das escolas do campo, que tratam de questões que representam avanços significativos em termos de educação, pois, pela primeira vez na história da educação brasileira, foi produzido um documento legal e oficial que se ocupou em orientar e organizar as escolas do campo.

Nesse aspecto, em 2013, o MEC e o CNE entenderam a necessidade de reafirmar as adequações na estrutura curricular da educação básica e incluíram a matriz curricular para a Educação do Campo. Mesmo que já existisse uma matriz própria de operacionalização da Educação do Campo desde 2002, o reforço dessa implementação incentivou os gestores a

efetivarem essa modalidade de ensino.

Nessa perspectiva, as Matrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, trazem, no artigo 28, o seguinte conteúdo:

na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (MEC, 2013, p. 47).

Com isso, a necessidade de adequação curricular para as escolas do campo apresenta uma forte articulação entre escola e comunidades rurais com o intuito de atrelar os atos pedagógicos ao fortalecimento da cultura rural/campesina. Com esse modelo pedagógico, é possível despertar a curiosidade do aluno e, nesse aspecto, a população rural percebe seus valores culturais.

Para buscar o significado da prática do currículo escolar, permitir as intervenções do professor, pensar democraticamente a reelaboração desse currículo, é necessário um debate com abertura para a participação ativa da comunidade. Dessa maneira, as organizações e os movimentos sociais que atuam no campo têm deixado clara a existência da legislação que permite a construção de um currículo adaptado à realidade do campo, com o reconhecimento de território rural ou campo, do modo próprio de vida social como elemento de constituição da identidade da população, e com definição de estratégias próprias de ensino e aprendizagem que garantam o direito à educação dessa população com acesso à educação básica, profissional e superior.

Assim, todo o processo de construção dos direitos da política pública curricular se fortalece com o reconhecimento da Resolução CNE/CEB n.º 1, publicada no DOU em 9 de abril de 2002, que, no artigo 7º, reforça as Diretrizes Operacionais Básicas para a Escola do Campo (BRASIL, 2002), que ressaltam que é de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino fazer as adequações necessárias, já que, por meio de seus órgãos normativos, são regulamentadas estratégias específicas de atendimento escolar do campo, inclusive com a “flexibilização da organização do calendário escolar no sentido de fazer as adequações conforme as necessidades da vivência no campo, salvaguardando, nos diversos espaços

pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade” (BRASIL, 2002).

Acrescenta-se que o instrumento normatizador responsabiliza o sistema de ensino para discutir a proposta curricular suas possíveis adequações, com abertura às organizações sociais e comunitárias para dizerem o tipo de escola e estrutura curricular que pretendem para a Educação do Campo. Essas adequações possibilitam a existência de vários elementos importantes que podem contribuir com o modelo de escola do campo, como: tempo na escola; calendário com as adaptações pedagógicas; implantação da jornada integral das séries; organização do novo currículo com consideração da realidade local; organização dos espaços de acolhimento dos alunos, com diferentes espaços pedagógicos, além da sala de aula; e regime de alternância. Assim, a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, no art. 7º, afirma, nos incisos:

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. § 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

É notável que a forma de conduzir o ensino para o campo traz um olhar audacioso e, ao mesmo tempo, retraído. Mesmo com uma legislação atual que entenda especialmente a Educação do Campo, percebe-se uma falta de entendimento desse documento na gestão educacional e a dificuldade em dialogar sobre o currículo e sua aplicação na prática.

Assim, fica evidente, na contextualização, a necessidade de pensar o currículo adequado para o campo, porém não se percebem debates no estado do Tocantins e no município de Palmas-TO, nem discussões permanentes sobre as políticas curriculares para escolas do campo, de acordo com o Plano Estadual de Educação (PEE) e o PME de 2014, com a definição de prazos para discutir a questão.

Assim, fica clara a diferença da educação rural para a Educação do Campo. A primeira teve sua origem a partir das primeiras décadas do século XX e, segundo Caldart (2002), foi fundada sobre um pensamento latifundista empresarial que visava à preparação para o trabalho e para o desenvolvimento da agricultura patronal. Molina e Fernandes (1999, p. 10) destacam que “duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada para a população do

campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios”.

A Educação do Campo teve sua origem a partir da luta e articulação dos movimentos sociais em 1997, quando foi realizado o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária, e, em 1998, com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Segundo Caldart (2002, p. 24-36), a Educação do Campo nasce como “um espaço de vida e resistência numa perspectiva dos camponeses que lutam para terem acesso e a permanecerem na terra. [...] assim torna-se um espaço de produção material e simbólica das condições de existência de construção de identidades”.

Quanto ao texto da Constituição (BRASIL, 1988), pode-se afirmar que proclamava a educação como direito de todos e dever do Estado, com transformação em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Desse modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

As normativas brasileiras que determinam as Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002), completaram 20 anos em 2022, portanto, o que se percebe é que o sistema de ensino ainda é opressor, pois algumas proposições têm dificultado o processo de adequação do currículo para as escolas do campo. Em outras palavras, ainda se observa a falta de concursos públicos de professores para atuar nas escolas do campo e as estruturas físicas dos prédios escolares podem restringir a estruturação curricular.

Como percebido pela condução do sistema educacional estadual, por meio da Lei n.º 653, de 19 de janeiro de 1994 (BRASIL, 1994), publicada no DOU n.º 304 e revogada pela Lei n.º 1.038, de 22 de dezembro de 1998 (BRASIL, 1998), de acordo com seu Art. 9º, caberá à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto, em conjunto com o município, instituir programa especial de ensino para a zona rural, observados os critérios e a política do setor.

Nesse aspecto, pensando na proposta de construção curricular para a Educação do Campo no Tocantins, a responsabilidade é da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), que deve implementar e adequar o currículo para o ensino do campo, bem como assessorar os municípios a pensar nessas adequações. No aprofundamento do contexto, foi constatado que a SEDUC obteve suporte financeiro, por meio de convênio com a SECADI/MEC⁴, para realizar um processo formativo que desse subsídio para os professores organizarem o plano anual para

⁴ A SECADI busca viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

as escolas do campo. Para isso, o referencial teórico foi a Proposta Curricular da SECADI (TOCANTINS, 2009).

De acordo com a SEDUC (2009), nesse período, foi pensada a proposta das adequações curriculares que atendessem minimamente aos conteúdos a partir do 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio nas escolas do campo. Até 2009, a educação do Tocantins enfrentava dificuldades em entender como seria possível trabalhar a Educação do Campo nessas escolas, ainda que já existisse uma base constituída pelas diretrizes operacionais, que possibilitariam essas adaptações da estrutura curricular (BRASIL, 2002).

De acordo com a resolução do CNE, de 2002, e com o parecer da CEB, foram reforçadas as responsabilidades do sistema de ensino. Segundo Silva (2002), essa responsabilidade inquestionável consta em artigo das Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo, que assinala:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimentos escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade (CNE/CEB, 2002, p. 8).

A Educação do Campo sempre teve a pretensão de receber um ensino de qualidade, com repasse das responsabilidades para os gestores, que apresente as especificidades para receber o ensino diversificado e com uma organicidade do sistema e das adequações curriculares. Nesse aspecto, o direcionamento do currículo para essa modalidade de ensino leva em consideração as particularidades, com disciplinas que atendam aos anseios da população do campo, com base na BNCC, e que sejam diversificadas e com conteúdos voltados para o conhecimento teórico. Reforça-se também a necessidade de aplicação a prática, com a suposição de que suas dimensões estão ligadas às áreas da agricultura, pecuária, meio ambiente e agroecologia. Desse modo, o currículo para as escolas do campo, conforme o artigo 2º da resolução da CNE/CEB de 2002, constitui um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional da escola às demandas da política curricular brasileira.

A seguir, será dada ênfase ao processo de construção da proposta curricular para a Educação do Campo no estado do Tocantins.

3.1 Currículo da Educação do Campo no estado do Tocantins: uma proposta em construção

A Educação do Campo no Tocantins, assim como em todo o país, é penalizada por vários problemas que afetam a qualidade do ensino-aprendizagem. A estruturação curricular é uma dessas questões e traz inquietações e a necessidade de implementar um projeto pedagógico que leve em consideração a vida da população do campo. Nesse aspecto, a falta de políticas públicas para o ensino do campo se torna inviável com um modelo de ensino urbano para a área rural que não corresponde à formação dos indivíduos, com seu conhecimento regionalizado e cultural, o que pode resultar em algumas perdas de identidade.

Segundo dados do IBGE (2015), nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil sofreu um intenso processo de êxodo rural. A mecanização da produção agrícola expulsou trabalhadores do campo que se deslocaram para as cidades em busca de oportunidades de trabalho (EDUCA/IBGE, 2015). Desse modo, as discussões a nível nacional a respeito da Educação do Campo têm sido frequentes, pois também há uma preocupação com os fechamentos de escolas do campo que vêm ocorrendo gradativamente e “considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos” (FONEC, 2018, p. 398).

No meio político, as instituições credenciadas que ofertam essa modalidade, bem como o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação, têm realizado debates na busca de alternativas, que, nessa concepção atual, não interessam ao campesinato. O modelo de urbanização do ensino rural dificulta a operacionalização do período letivo nas escolas do campo, com o calendário escolar padrão da rede de ensino, que não é planejado sem distinção para as escolas do campo e que não respeita as suas particularidades. Ressalta-se que, para sua funcionalidade, é necessário que seja adequado à realidade do campo. Assim, as discussões têm sido realizadas pela SEDUC (2020), pois, esse modelo de ensino urbano diverge da rotina dos camponeses e do calendário escolar de Palmas-TO (SEMED, 2020).

A SEDUC, instituição de referência, tem sido apoio para o município, ao provocar a SEMED a fazer debates sobre as adaptações disciplinares, com discentes e comunidade escolar, e se pautar na melhoria do ensino no campo. Reforçando essa educação direcionada, já

citada anteriormente, sobre a criação da SECADI, seu espelho mostra que, em 2003, a política pública para esse segmento da população ganhou voz por intermédio da Resolução do CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Diante disso, “iniciou-se uma reflexão acerca de uma nova proposta pedagógica para as escolas do campo em Palmas” (PALMAS, 2012). Aqui, surgiram os primeiros passos para rever o modelo de ensino que o município oferta às escolas do campo.

A Educação do Campo no município é ofertada apenas no ensino fundamental e, em 2006, passou a ter duração de nove anos, por intermédio da Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro. As crianças passaram a ingressar aos seis anos de idade completos até o dia 31 de março, conforme determina a Resolução CNE/MEC n.º 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), com carga horária mínima anual de 800 horas e 200 dias de efetivo trabalho escolar.

Nessa expectativa, o SME também vai se organizando a uma realidade que vai sendo exigida pelas instâncias normatizadoras do sistema e que necessita ser revista com atenção para oportunizar que o campo seja contemplado.

Assim, os sistemas de ensino farão as adequações necessárias, com observação das peculiaridades da vida rural e de cada região, como traz no artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996a), especialmente:

I - currículo e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nesse sentido, encontram-se orientações prontas que direcionam a aplicação de métodos que contribuem para a estruturação curricular da escola rural, porém essas metodologias não são seguidas rigorosamente. Essas mudanças do currículo escolar, a partir dos interesses dos estudantes, estão estagnadas no sistema de ensino. Nesse sentido, para reforçar a adequação do currículo com prevenção da evasão escolar no campo, a SEDUC iniciou a realização de encontro para formação de professores e membros dos movimentos sociais ligados ao campo, com tratativas sobre as adequações curricular, orientações e mudanças dentro do modelo de ensino existente, que atendam à demanda das escolas do campo (TOCANTINS, 2012).

Amparada pela Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece questões

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, e com a complementação das Diretrizes Operacionais (BRASIL, 2002), que atendem às especificidades, a SEDUC teve a iniciativa de fazer a formação sobre Educação do Campo e sobre as adequações curriculares para nivelar esse conhecimento em todo o estado. O público-alvo foi professores e movimentos sociais ligados à Educação do Campo.

Partindo dessa organização vinculada ao poder público, percebe-se que, em Tocantins, até 2012, as discussões sobre a Educação do Campo eram realizadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com sede no Tocantins e que era “a principal executora do programa nacional de educação do campo e reforma agrária com sua coordenação no INCRA” (MDA, 2012).

No município de Palmas-TO, é notável que as discussões sobre Educação do Campo feitas na SEMED até 2011, conforme os documentos SIME, CME, PME, não citam a adequação curricular para as escolas do campo. Somente a partir de 2012, aparece a realização de encontros formativos e de palestra que pautam a Educação do Campo no sentido de reconhecimento dessas escolas. Por ser um ano atípico das Conferências de Educação, conforme consta no relatório de 2012, pautaram temas voltados à Educação do Campo, com proposição de adequações curriculares, pois essa discussão não era tratada com aprofundamento. Até então, o ensino era nivelado por igual, sem distinção de aprendizagem entre o urbano e o rural. Por ser uma capital nova, as discussões estavam voltadas em potencializar a qualidade do ensino.

Sobre Palmas-TO, nesse período de 2012, não foram encontrados documentos que direcionavam a Educação do Campo. Somente a partir das conferências o tema foi criando corpo, sempre com a orientação de documentos produzidos com a participação do poder público e da sociedade civil. Até esse momento, com relação à organização curricular, houve um atraso que mantinha as escolas rurais sem perspectiva de uma educação diferenciada, pois, de 1996 a 2012, no município, a Educação do Campo estava só nas “entrelinhas” e não era tão bem definida, como traz o artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996a). Isso marca o espaço de aprendizagem, que se estrutura a partir de uma realidade que demanda cuidados para uma educação com as adequações que satisfaçam a necessidade dessa população do campo na formação do sujeito (BRASIL, 1996a).

Desse modo, com o marco da apresentação sobre a Implementação da Estrutura

Curricular da Educação do Campo no Estado do Tocantins, a SEDUC fez suas articulações na tentativa de nivelar o ensino estadual, com adequações curriculares, calendários sazonais e vivência com a comunidade, em todos os municípios que têm seus equipamentos, conforme ressaltam Silva e Leitão (2019).

Nessa perspectiva da regulação educacional, a SEDUC (2015) apresentou o PEE de 2006/2015, que teve por objetivo conduzir as políticas públicas de educação à realidade do estado do Tocantins, para buscar estabelecer prioridades, diretrizes, objetivos e metas básicas, para cada nível e modalidade de ensino, para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação. Seu objetivo e meta foi promover a escolarização e a elevação dos níveis de escolaridade da população tocantinense; universalizar a educação escolar no ensino fundamental e no ensino médio e suas modalidades; focalizar a gestão e o financiamento da educação; e avançar para uma educação de qualidade. Dessa maneira, de forma tímida, cita metas e estratégias para atender à realidade da Educação do Campo. De acordo com o PEE (2006/2015), no Tocantins, como nos demais Estados, houve avanços consideráveis, no entanto, esse nível não se universalizou (TOCANTINS, 2006).

Pela necessidade de uma educação diferenciada, de acordo com Silva e Leitão (2019), o sistema estadual de ensino do Tocantins, objetivou construir uma Proposta Curricular para a Educação do Campo, que serviria como orientação para os municípios implantarem, nos seus sistemas de educação, uma estrutura curricular adequada para as realidades das escolas das áreas rurais. Nesse aspecto, o próprio estado procurou fazer as adequações, ao criar um instrumento orientador para efetivar a revisão e a reprodução da proposta curricular construída com o convênio SEDUC/FNDE n.º 835.046/2005, um meio de contribuir com a formação dos professores do campo por área de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Linguagem Matemática e Ciência da Natureza. Seu objetivo principal era contribuir com a organização do trabalho escolar e pedagógico para subsidiar os professores na organização curricular, no plano anual da escola do campo, tendo como referencial teórico a Proposta Curricular para suas adequações (TOCANTINS, SEDUC, 2009).

Com a proposta de estruturar o modelo curricular para as escolas do campo, em 2007, a SEDUC fez uma construção prévia do documento oficializado como Proposta Curricular da Educação do Campo (TOCANTINS, 2007). No documento, propõe a indicação de sugestões dos conteúdos mínimos sobre as áreas agrárias para serem desenvolvidos a partir do 2º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio nas escolas do campo. Assim, a SEDUC estendeu-se os documentos à educação municipal. Para Silva e Leitão (2019), a

estrutura curricular da área agrária para a Educação do Campo tem um olhar construtivo para o aprendizado do aluno, pois esse modelo de ensino torna cada vez necessárias e emergentes as discussões no ensino fundamental, por entender a necessidade do amadurecimento da ideia, dentro do sistema educacional, da adequação curricular para o ensino do campo.

Da mesma forma, a proposta curricular produzida tem por objetivo contribuir com a organização da Educação do Campo no Tocantins, ao contribuir para que os municípios possam fazer suas adequações. O objetivo principal é contribuir com a organização do trabalho escolar e pedagógico, atender à realidade das escolas do campo e, assim, subsidiar os professores na organização curricular. Por sua vez, esse documento torna-se o norteador para a elaboração do plano anual das escolas (TOCANTINS, 2009).

A proposta de inserir, no sistema educacional, o currículo da Educação do Campo, tanto no estado como nos municípios, busca contribuir na organização curricular e no plano anual da escola. Todo processo se direciona para um ensino que atenda especificamente à necessidade da população do campo.

O processo de ensino para a Educação do Campo também leva em consideração a qualificação do professor, pois essa atuação no campo necessita buscar conhecimentos na área para lidar com a diversidade do campo, com teoria e prática que enriqueçam o processo metodológico do ensino. Nessa perspectiva, a SEDUC (2005) realizou um momento de formação com os professores para socializar o processo de adaptação para esse modelo, ao aproximar os profissionais da educação e os movimentos sociais do campo por meio de oficinas realizadas no estado:

o detalhamento do Plano de Trabalho das oficinas proposto para capacitação dos professores que atuam nas escolas do campo, onde envolveu representantes das instituições como movimentos sociais, técnicos das secretarias municipais de educação, representantes dos movimentos sociais do campo (MST, MAB, APA-TO, FETAET, Escolas Famílias Agrícolas) e Técnicos de Currículo das Diretorias Regionais de Ensino da SEDUC-TO (SILVA; SUARTE; LEITÃO, 2020, p. 16).

Silva, Suarte e Leitão (2020) afirmam que o documento sistematizado das oficinas cita várias reuniões realizadas por regiões que geraram debate com conteúdos que foram oficializados como a Proposta Curricular da Educação do Campo no Tocantins.

A trajetória de implementação de um currículo nas escolas do campo no Tocantins busca um projeto educacional que defina a identidade da Educação do Campo no estado. Essas

discussões para a estruturação curricular para a Educação do Campo vêm sendo manifestadas e, por sinal, ainda são tímidas em virtude de tantas “turbulências” em relação a esse modelo de ensino, porquanto as discussões mais presentes ainda são abordadas por movimentos sociais, como FEEC, Movimento Atingindo por Barragens (MAB), Movimento Sem Terra (MST), Associações das Escola Família Agrícola do Tocantins, União Estadual das Cooperativas das Agricultura Familiar (UNICAFES-TO), Sindicatos do Trabalhadores(as) Rurais e Cooperativas de Assessoria Técnicas e Extensão Rural (ATER-COOPTER) (SILVA; LEITÃO, 2019).

É possível afirmar que a política para a Educação do Campo, apesar dos desafios, vem se concretizando e ganhando destaque em diferentes espaços de discussões no Brasil e se caracteriza como o resgate de uma dívida histórica perante os sujeitos do campo que tiveram seu direito negado em relação à educação de qualidade. De acordo com a Resolução n.º 1 do CNE (2002):

Educação do Campo, construída num espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo, é traduzida como uma concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas.

Em conformidade com a Educação do Campo, a concepção político-pedagógica do currículo se torna desafiadora e envolve todos os aspectos existentes no campo. São lutas travadas, pois tratam de algo em disputa que vai além das legislações já construídas e que questionam o próprio sistema. As provocações evidenciam que o currículo para a Educação do Campo procura manter viva a esperança de que os gestores educacionais proponham diálogo com a política curricular e as adequações de acordo com os instrumentos legais.

Desse modo, abre-se um leque para discutir a política de educação, o currículo, e a concepção da Educação do Campo, que permite um aprofundamento do debate, pois, nesses embates, surgem elementos que podem contribuir para a compreensão da política curricular nacional e estadual. Desse modo, existem os instrumentos regulamentadores: LDB (BRASIL, 1996a); Lei de Diretrizes Operacional para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB n.º 1/2002); Lei n.º 2.975, de 8 de julho de 2015 (TOCANTINS, 2015), que apresenta o PEE do Tocantins 2015-2025.

O PEE se compromete a contribuir com a Educação do Campo ao reforçar a meta

6.21, que direciona:

I – Implementação das políticas estaduais da educação do campo que adotem metodologias apropriadas, com currículo que contemple a diversidade regional e as especificidades dos(as) alunos(as) do campo, com a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagens, respeitados o tempo e as condições climáticas; II – garantia de oferta de educação do campo e quilombola com qualidade e equidade para o atendimento das demandas, valorizando a participação, mediante a articulação interfederativa e com os movimentos sociais, em defesa dos segmentos populacionais do campo, assegurando a oferta no próprio campo e, quando necessário, a nucleação e o regime da alternância, com transporte intracampo; III – promoção de política pública de formação inicial e continuada, para habilitação e capacitação dos profissionais da educação do e no campo e nas comunidades remanescentes de quilombos, assegurada às especificidades da demanda e valorização dos processos metodológicos para o desenvolvimento da pedagogia da alternância (TOCANTINS, 2015, p. 13).

A Educação do Campo começa a ser assumida como política pública educacional e passa a conquistar espaço no estado e no município de Palmas-TO, de forma que também demanda as metodologias a serem seguidas com respeito à diversidade do campo e em reconhecimento da meta a ser aplicada.

Nesse contexto, as adequações do currículo da Educação do Campo, com base no documento orientador nacional, no estado do Tocantins, são realizadas pela SEDUC, órgão responsável pela educação estadual que tem procurado produzir uma concepção político-pedagógica da Educação do Campo para as redes de ensino. Desse modo, é indispensável de uma mudança paradigmática da educação rural para a Educação do Campo. No paradigma da Educação do Campo busca-se a superação do antagonismo entre cidade e campo, que passam a ser visto como complementares e de igual valor (TOCANTINS, 2009). Nesse sentido, há a necessidade de problematizar a formação e a implementação de uma política educacional voltada para a população camponesa e que considere as suas particularidades. Aqui, encontra-se o objetivo de direcionar o ensino do campo com metodologias próprias, para construir mecanismos e espaços para discutir no coletivo, como seminários descentralizados, com estudo dos currículos vigentes da educação, proposta de disciplinas que possam viabilizar a adaptação curricular para a escola do campo.

Esse processo de discussão teve início em 2012, quando foram realizados seminários descentralizados para avaliar, a nível estadual, a proposta para as adequações curriculares de acordo com a realidade da população que vive na área rural (TOCANTINS, 2012). Nesse sentido, a implementação curricular foi aprovada pela SEDUC e passou a ser

trabalhada pelas escolas do campo em 2013.

Uma educação diferenciada requer mudança de currículo de uma educação tradicional, do modelo urbano para o rural. De acordo com Silva e Leitão (2020), no Tocantins, em 1997, foi feita a primeira ação sobre a Educação do Campo, pelo INCRA, que atuava com o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, e que ampliou o programa no estado. Assim, propunha-se ampliar o nível de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, com democratização do conhecimento no campo. Observa-se que, a partir dessa ampliação, foi implantado o ensino no campo na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob responsabilidade do INCRA. “No Tocantins, iniciou-se a implantação da política pública da educação do campo em 1998 com PRONERA” (SILVA; LEITÃO, 2020, p. 10).

As informações remetem também à realização da I Conferência Estadual por uma Educação do Campo, que ocorreu em 1998, em Porto Nacional-TO (SANTANA, 2002). Isso despertou para outras ações na busca de fortalecer a política pública da Educação do Campo, então, a SEDUC fez a construção coletiva de uma proposta para a Educação do Campo que envolveu sociedade e poder público, e que culminou na realização do Seminário Estadual de Educação do Campo em Palmas-TO, um desdobramento do coletivo em torno dos debates da Educação do Campo:

no Estado do Tocantins que foi realizado, em 2004, o I Seminário da Educação do Campo, resultando na constituição do Fórum Permanente da Educação do Campo, composto por representantes do poder público e sociedade civil, Secretaria da Educação e Cultura, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Secretaria da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT, Centro Universitário Luterano de Palmas - CEULP/ULBRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Tocantins - FETAET; Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST, Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural - COOPTER, Secretaria do Planejamento e Meio Ambiente - SEPLAN, Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca - SEAP/PR-TO, Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS, Escola Família Agrícola - EFA, Pastoral da Juventude Rural - PJR, Movimento dos Atingidos por Barragem - MAB e Associação Tocantinense dos Municípios - ATM (PEE, 2000/2005, p. 34).

A partir desse período, iniciou-se, no estado do Tocantins, um processo de organização de um espaço de diálogo entre governo e sociedade civil, que discutiu a formalização do modelo de Educação do Campo, conforme preconizado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002) e que teve como pauta a estruturação

curricular das escolas do campo.

Em Palmas-TO, percebe-se, de acordo com documentos acessado no site da SEMED e também de arquivos (CME, FE, diário oficial, leis do legislativo e decretos oficiais municipais) que não há informações que registram ações específicas para a Educação do Campo no período de 2003 a 2011, “visto que essa política pública para educação do campo discute-se no estado do Tocantins desde 1998 com ações voltada para as escolas do campo” (SILVA; LEITÃO, 2020, p. 11). Não houve uma discussão sobre a Educação do Campo até 2011, e o modelo de ensino seguia a base da BNCC. No entanto, em 2012, foram iniciadas as discussões para a elaboração do PME. Constam, nos documentos citados e que foram publicizados em 2012, que pautam a Educação do Campo nas suas especificidades, bem como acrescentam sugestões de adequações curriculares. Podemos dizer que essa educação holística, iniciada em 2012, integra o ser no seu próprio sentido de vida e se refere à Educação do Campo com a população rural.

Retomando a discussão da Educação do Campo no estado, o que perpassa pelos municípios, de acordo com Silva e Leitão (2020), ocorreu um encontro estadual de educadores das escolas do campo, em 2009, como umas das ações do convênio firmado entre SEDUC e FNDE (2005). Esse convênio viabilizou a formação dos professores que foram capacitados para atuarem nas escolas do campo, e culminou com a reativação do FEEC, uma vez que, com a ampliação do poder público, houve participação das plenárias realizadas nas regiões do estado, o que manteve as discussões da sociedade civil e catedrática do movimento ativas, grupos que mantêm suas expertises.

Apesar disso, ocorreu um esfriamento da discussão a respeito da disputa da política pública de adequações curriculares, no período de 2013 a 2016, por parte do Estado e do município, que pode ser entendido por dois momentos: quando o estado deixou de discutir a Educação do Campo com os movimentos sociais; pelo distanciamento entre estado e movimentos sociais, com o abandono das discussões do modelo de Educação do Campo que se pretende. Independentemente do estado, o FEEC, regido pelos movimentos sociais compostos pelas organizações da sociedade civil, continua com sua bandeira de luta de resistência por uma Educação do Campo com adequações curriculares (FÓRUM EDUCAMPO-TO, 2018).

Nesse aspecto, devido ao fórum não ter arquivos próprios, com suas informações distribuídas entre os membros, dificultou-se o acesso a elas para compreender o período em que, de fato, o diálogo entre estado, município e movimentos sociais ficou distanciados. O que

se constata é que o estado, até certo momento, se distanciou do fórum, devido às exigências postas pelos movimentos sociais sobre as adequações necessárias na estrutura curricular para o ensino do campo (FÓRUM EDUCAMPO-TO, 2018). Assim, o fórum registrou que:

o poder público e movimentos sociais estão desarticulados. Retoma-se as questões de privatizações da Eletrobrás, venda do petróleo, reforma trabalhista, e destaca que no Brasil a esquerda se perdeu. Durante todo o período do governo Lula, as políticas públicas não vieram acompanhadas de organização de formação política inclusive para a Educação do Campo. E, hoje temos dificuldades nos processos de mobilizações (FÓRUM EDUCAMPO, 2018, p. 2).

Nesse contexto, as políticas ainda são pensadas de forma compensatória, com a elaboração e a implementação de programas que têm início, meio e fim, e não de políticas curriculares de fato, de Estado e não somente de governo, medidas tecnocráticas vinculadas ao poder econômico, cada vez mais ligado ao desenvolvimento do capitalismo, um sistema que propicia a descontinuidade das discussões iniciadas pelos movimentos sociais.

Com as demandas postas para a estruturação curricular, que tiveram participação dos professores das escolas do campo e de movimentos sociais, de acordo com Silva e Leitão (2019), houve capacitações iniciais para professores dos ensinos fundamental e médio, no período de 2008 a 2009. Segundo Silva e Leitão (2019), foram realizados encontros regionais em duas regiões: no sul do estado, em Gurupi-TO, com os 21 municípios; e na região norte, em Araguatins-TO, no Bico do Papagaio, com 25 municípios.

Os programas e projetos adotados no estado se limitam à reprodução da dominação classista, com propostas setoriais, tudo feito por objetivos picotados em pequenos projetos. Isso demonstra o que já era denunciado por Fernandes, Ceriole e Caldart (2004), que, entre outras problemáticas e propostas, apresentam a ideia de que, no meio rural, há uma grande concentração de professores leigos e que são mínimas as possibilidades de formação no meio rural.

Nessa disparidade, os professores da rede de ensino estadual e municipal precisaram passar por uma formação continuada acerca da concepção, o modelo didático-pedagógico e das necessárias adequações da estrutura curricular para a Educação do Campo no Tocantins:

houve uma capacitação que envolveu 315 professores das rede estadual e municipal de ensino que atuam no campo, representantes de movimentos sociais do campo como (MST, MAB, APA-TO, FETAET, Escolas Família Agrícola e COOPTER) e técnicos

das Diretorias Regionais de Ensino da SEDUC-TO (SILVA; LEITÃO 2019, p. 17).

A formação continuada dos professores ocorreu por meio da articulação entre os movimentos sociais e o poder público, devido à necessidade de compreender que o rural e urbano tem suas particularidades quando se referem à concepção de educação (SILVA; LEITÃO, 2019).

Essa perspectiva de qualificar os professores para atuarem nas escolas do campo possibilitou fazer um reajuste do perfil dos profissionais. Em primeiro lugar, entendemos que esse processo formativo contribui para os profissionais se identificarem com o “chão da escola” na qual estão inseridos. Desse modo, os desafios vão surgindo dentro do contexto da Educação do Campo no Tocantins e se entende que o ensino do campo possui Diretrizes Operacionais Básicas para a Escola do Campo, com sua regulamentação própria (BRASIL, 2002).

A estruturação curricular para o campo deve ser guiada pelo pensamento de que o campo é aquilo que representa para os camponeses, lugar de vida, trabalho e cultura. Também deve ser guiado pelo projeto histórico construído coletivamente, com respeito pela heterogeneidade dos sujeitos que compõem esse território e suas organizações sociais. Essa deveria ser a base de uma proposta curricular, que levasse em consideração, por exemplo, o tempo de plantio e colheita, o tempo das enchentes e vazantes, a fauna, a flora, a época da reprodução dos animais, o amanhecer e o entardecer, e muitas outras questões do cotidiano. Essas características da vida campesina marcam possibilidades de uma infância diferenciada dos alunos, portanto, precisam ser consideradas nos momentos de apropriação do conhecimento (SILVA; PASUCH, 2010).

Nesse sentido, para atingir o objetivo de estruturar o currículo, a proposta para a Educação do Campo precisa ser pensada na totalidade da organização escolar, por pais, alunos e professores, que, em sintonia, constroem um espaço ideal para o desenvolvimento do ensino, com característica do campo. Essa proposta é uma construção crítica, construída há tempos, entre os debates e formalização de documentos legais, que orientam para uma concepção teórica metodológica calcada na diversidade, na valorização sociocultural e no conteúdo de conhecimentos gerais e específicos.

Apresentamos, a seguir, o processo de construção curricular e sua adequação para as escolas do campo, a partir das proposituras do CME e do PEE (2015-2025) de Palmas-TO.

3.2 Currículo da Educação do Campo do município de Palmas-TO: proposituras do CME e PME

O SME de Palmas-TO foi instituído pela Lei n.º 1.350, de 9 de dezembro de 2004, a partir da LDB e das Normativas do Conselho Nacional de Educação, e prevê a colaboração mútua com outros sistemas de educação, de modo particular com o Sistema Estadual de Ensino (PALMAS, 2004).

A lei de criação de SME não contempla textualmente, em nenhum dos seus artigos, o suporte às escolas do campo e focaliza, de modo específico, uma educação universal. Conforme o Art. 5º, as ações da SEMED irão se pautar pelos princípios de gestão democrática, produtividade, racionalidade sistêmica e autonomia das unidades de ensino e priorizarão a descentralização das decisões pedagógicas, administrativas e financeiras. O Art. 6º cita que as unidades de ensino da rede pública municipal de educação infantil e de ensino fundamental elaborarão periodicamente sua proposta pedagógica dentro dos parâmetros da política educacional do município e de progressivos graus de autonomia, e contarão com um regimento escolar aprovado pela SEMED e pelo CME. Essa priorização da lei do sistema enfoca a educação urbana, em detrimento da Educação do Campo, o que não se justifica, porque, no ato de sua aprovação, em 2004, as escolas do campo já compunham a rede de escolas do município de Palmas-TO.

Como, na lei de criação do SME, seus artigos não citam o suporte ao ensino para as escolas do campo, entende-se que esse processo pode levar tempo para uma compreensão do desenrolar dentro do sistema educacional e suas adequações à escola do campo. Isso evidencia que a questão educacional para o campo não foi visibilizada nos artigos constituintes do sistema de ensino. Somente em 2012, a SEMED de Palmas-TO iniciou uma discussão coletiva que levou os gestores escolares a pensarem o PME e as estratégias para estruturar o currículo para suas escolas. Para esse processo, criou-se o Fórum Permanente de Educação, instituído pela Lei n.º 1.911, de 10 de agosto de 2012:

Art. 1º - que fica instituído o Fórum Permanente da Educação de Palmas - FE - Palmas, pois o Fórum é instância responsável de fomentar a discussão para a elaboração do

Plano Municipal de Educação PME com a finalidade de participar da elaboração do Plano Municipal da Educação - PME e realizar o acompanhamento e avaliação de sua implementação (PALMAS, 2012).

O Fórum Municipal de Educação tornou-se o espaço de diálogo, deu seguimento às estratégias para realizar as conferências municipais e ouvir a contribuição dos movimentos sociais de cada região, com possibilidade de mobilizar os representantes locais e regionais para contribuir com o debate e sugerir propostas a serem inseridas no PME. Desse modo, para materializar as informações e para não perder o foco da participação social, a SEMED criou um instrumento norteador de coleta de dados, com planilha para lançamentos de informações, para manter as informações unificadas para a condução do processo pedagógico e sua operacionalização.

Segundo os dados da SEMED (2012), a Comissão Permanente foi composta por professores de diversas formações para discutir e dar direcionamento às buscas de informações para o PME e estabelecer os pontos prioritários da educação de Palmas-TO. Para conhecer esse debate e as propostas, foram analisadas cinco atas da Comissão Permanente, do período de abril a setembro de 2012.

As referidas atas apresentam a organização e a contextualização da educação no município por ocasião da construção do PME de Palmas-TO. Na ata de 26 de abril de 2012, a comissão traz uma demanda da educação básica posta pelo gestor municipal que se refere à procura das famílias para matriculem seus filhos no ensino fundamental. Assim, torna-se uma prioridade para o município disponibilizar vagas nas escolas para matricular alunos. Os profissionais afirmaram que “a educação é uma porta para outras áreas, como: esporte e cultura. Ressaltam a relevância do Plano Municipal de Educação e o compromisso de todos para a construção de um plano sustentável que atenda a sociedade palmense” (SEMED/Ata, 2012, p. 1).

No histórico dos planos educacionais para o município de Palmas-TO consta que, em 1994, foi elaborado o Plano Decenal, de forma autocrática e não aprovado por ato normativo ou legal, embora tivesse comissão constituída. Em 2004, foi constituída outra comissão e iniciada a elaboração desse instrumento, que não foi concluído por encerramento de mandato. Em 2007, o CME elaborou uma proposição para a elaboração do PME que, na época, segundo a comissão constituída em 2007, não foi acatada pelo gestor. Dessa maneira, aponta-se para alguns direcionamentos para a construção do PME pela comissão, como o desafio de traduzir

os objetivos do PNE ao PME e de acrescentar a responsabilidade do município na elaboração do documento. Essa estrutura formalizada para as discussões do PME não fez considerações sobre a educação para o campo.

Na ata de 8 de maio de 2012, as discussões concentraram-se em torno de organizar a estrutura curricular da educação infantil, na EJA e no ensino fundamental. Não foi dada ênfase para as escolas rurais. Assim, de acordo com os documentos oficiais da SEMED, nesse período, não havia nenhuma proposta para as escolas do campo, o que também inclui creches e a EJA. Em 2020, o município continuou sem propostas de adequações curriculares para a Educação do Campo que fossem capazes de atender às escolas rurais.

Acrescenta-se que, no registro da ata de 15 de maio de 2012, feita pela comissão, consta o que se prevê no PNE/Projeto de Executivo, bem como no PEE e no PME, para definir o que se contemplaria nas metas e estratégias para não deixar de atender às necessidades do ensino fundamental e de todas as modalidades de ensino no município. Esse direcionamento coloca, para o PME, os objetivos e as metas que convergem com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a LDB (BRASIL, 1996a), que sinalizam esse trabalho no regime de colaboração.

Nessa perspectiva, a comissão de construção do PME (2012) colocou em pauta a proposta e deu ênfase ao direito à aprendizagem e à expectativa das séries do ensino médio conectado com o ensino fundamental. Afirmaram, nessa proposição, uma proposta do Fórum Nacional e do Fórum Estadual de Educação (FEE), em que pautam as adequações curriculares.

Diante desse esforço de construir o modelo de ensino e para fechar esse círculo, conforme registrado na ata de maio de 2012, percebem-se as discordâncias da comissão em pensar o ensino médio com responsabilização do município, pois o objetivo principal do instrumento que é a planilha que recebe as informações, em 2012, era construir o PME com base no ensino fundamental. Em síntese, nesse período, a realidade do município de Palmas-TO era a de fortalecer a educação municipal. Isso se tornou uma discussão complexa, pois pensar o ensino médio teria de envolver outros entes federados. Assim, para viabilizar o andamento do processo, a comissão entendeu que lidaria apenas com o ensino fundamental a ser inserido nessa estruturação.

Nesse aspecto de estruturar a educação para o município de Palmas-TO, observa-se que, mais uma vez, a Educação do Campo não aparece na pauta. Nesse sentido, continua sendo uma preocupação do estudo, uma questão que não se cala: por que as escolas do campo

não constam na pauta dessa construção para a elaboração do PME de 2012?

A ata de 22 de maio de 2012 traz a apresentação de um estudo comparativo entre o PNE, substitutivo do PNE, o PEE e o PME, conforme o Fórum de Educação Municipal (2012). Nesse debate, focalizou-se a qualificação dos professores, com ênfase à graduação nas licenciaturas e com a defesa de que não estavam preparados para alfabetizar os alunos e que precisavam se especializar em uma determinada temática. Nessa discussão sobre a formação, os estudos na área da Educação do Campo são enfáticos em defender que, para o campo, são necessários professores com disciplinas específicas, o que inclui profissionais da área agrária, um tipo de qualificação profissional não visibilizado pela comissão.

A ata de 29 de maio de 2012 revela a organização e a sistematização do PME. A comissão fez uma apresentação do dossiê sobre o ensino fundamental no Brasil, documento que sustenta o estudo sobre a construção da proposta, com destaque para as metas do Projeto de lei n.º 8.035/2010, que estabelece o PNE para o decênio 2011-2020 e traz os artigos:

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2011/2020, desde que não haja prazo inferior definido para metas específicas. Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei. Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas - 2011/2020 (BRASIL, 2010, p. 1).

Nessa proposição, faz-se um comparativo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental com os objetivos e as metas da proposta de PNE de 2011 a 2020, que não chegou a ser aprovado pelo Congresso Nacional. É notável a importância da comissão nesse processo de construção do PME, a partir das legislações vigentes da educação até 2012, pois tratam das metas educacionais que se tornaram um desafio para sua implementação.

Destaca-se o ensino fundamental, um direito constitucional do cidadão. É responsabilidade do município implantá-lo, conforme afirma a LDB (BRASIL, 1996a), em seu art. 5º: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo”.

Nessa perspectiva, o município busca organizar a estrutura do ensino fundamental com participação social da comunidade em sua estruturação. Assim, a comissão propôs, para a

construção do PME, a escuta da sociedade civil, de pais, alunos e professores, por entender que essa modalidade de ensino é uma obrigatoriedade a ser implantada por parte do município. Paralelamente, a comissão propôs se aprofundar na questão curricular para as crianças a partir de seis anos com acesso ao ensino fundamental.

As discussões apresentadas estão voltadas para as escolas urbanas, mesmo que o termo não seja citado diretamente. Na sistematização do PME não constam informações sobre a Educação do Campo, que parece ser desconhecida por parte da comissão. Também não ocorreu um diálogo com os professores das escolas do campo nem com as comunidades rurais do município nesse período.

Nesse aspecto, buscava-se uma discussão sólida em relação à Educação do Campo, como a adequação curricular, que se estruturasse no sentido de fortalecer a educação básica e, especificamente, o ensino fundamental, de acordo com a criação do sistema de educação de 2003, que destacava o ensino municipal com ênfase às escolas urbanas. Dessa forma, a Educação do Campo passa por um período de amadurecimento de sua adequação, mas é notável que as escolas do campo enfrentam dificuldades com relação a essas adequações curriculares, desde a implantação do sistema educacional, pois faltou direcionamento para atender ao campo.

Para explicitar esse processo, fez-se uma leitura da trajetória de estruturação do currículo a partir dos debates das conferências municipais de educação, que tiveram várias etapas e a participação dos movimentos sociais, sociedade civil e governo.

A I Conferência Municipal de Educação foi realizada em novembro de 2012, conforme seu relatório final, que não deixa claro os eixos debatidos. De acordo com a Comissão de Sistematização do Relatório da Conferência, todo o processo das discussões se deu a partir dos estudos do projeto de lei para a criação do PME, das propostas da Conferência Nacional e do levantamento de dados e análise da comunidade (CONAE, 2014).

De acordo com o relatório final da Conferência Municipal, a comissão teve seu respaldo na participação social,

contudo entendemos que a participação se qualifica por meio de seu exercício e, ainda que demande maior tempo, o processo democrático é o mais recomendado, pois descentraliza e responsabiliza o coletivo quanto às deliberações, possibilitando o desenvolvimento da autonomia (Relatório final da I Conferência, 2012, p. 2).

Sobretudo, a construção social na política educacional viabiliza que, a partir do

PME, se organize um banco de dados a ser sistematizado e analisado pela Comissão, baseado nas demandas postas pela comunidade. A organização da comissão buscou se aproximar da comunidade com a estratégia de apresentar os temas subdivididos. Por exemplo, foi possível identificar, nessa estrutura, o tema da Educação do Campo que, nesse momento, era oportuno ser mediado. No entanto, não foi encontrado no documento algo sobre adequações na estrutura curricular para as escolas do campo. Esse documento sinalizou que ocorreriam outras conferências.

Desse modo, todo o processo de instrumentalização na busca de informações contribuiu para o entendimento do que esperam os sujeitos que vivem no campo, que não é diferente dos demais, conforme cita o *Dicionário da Educação do Campo* (2012, p. 244):

os instrumentos formativos, quando aplicados aos processos provenientes da relação entre academia e saberes populares, acrescentam ao incorporar a pedagogia da terra à vida dos sujeitos, transformando processos educativos submetidos à lógica do capital em práxis que incorpora as territorialidades e identidades sociais camponesas em emancipação.

Reflexões como essas contribuem para o entendimento das necessidades de uma Educação do Campo de caráter emancipatório e que pretende ser desvendada a partir das conferências, com a participação da sociedade civil organizada em seus movimentos sociais, e com atuação do poder público na construção do modelo de educação a ser estruturada para atender à população rural.

O *Dicionário da Educação do Campo* (2012) faz essa relação do modelo de construção de educação para o campo e dá ênfase aos desafios que surgem para a implantação de outras etapas de ensino para o campo, como exemplo: a educação infantil e o segundo segmento do ensino fundamental.

Nesse sentido, nas atas de 2012, consta que a Comissão do Fórum de Educação foi responsável por organizar e sistematizar os dados das conferências municipais. Não foi contemplada uma proposta direcionada para o modelo de ensino específico para a realidade do campo e permaneceu o modelo tradicional generalizado. Assim como a creche, a educação infantil no campo se torna ainda invisível nesse processo de discussão.

De acordo com Silveira (2015), para essa construção do PME, realizou-se a II Conferência Municipal de Educação, em 2013, e a III Conferência, em 2015. Contudo, seus

relatórios não foram encontrados na plataforma da SEMED. Silva (2015) também aponta para a falta de disponibilidade de informações no acesso aos resultados e encaminhamentos das conferências (PALMAS, 2020).

O estudo faz um diálogo nesse quesito a partir de dados de Silveira (2015, p. 8-9), que trata sobre o processo de realização das Conferências Municipais de Educação de Palmas-TO:

a II Conferência Municipal de Educação ocorreu no período de 14 a 16 de agosto de 2013, tendo como tema “O Plano Nacional de Educação - PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Embora a temática tenha sido provocada com foco no PNE, sua abordagem permeou as definições que foram contempladas nos planos decenais dos estados e municípios. Desse modo, em Palmas, o processo de construção do PME aconteceu mediante um movimento entre discussões locais, estaduais e nacionais, de forma alternada e concomitante.

Nesse aspecto, as conferências contribuíram com uma construção de proposta participativa, que teve por objetivo oferecer um espaço para as discussões de temas, proposições de metas e estratégias que se refletem no PME, tendo como instrumento balizador o PNE, que visa ser um plano de estado articulador das políticas educacionais.

Ainda nessa formulação de ideias para efetivação e fechamento do círculo de discussões e proposições,

nos dias 15, 16 e 17 de abril de 2015, foi realizada a III Conferência Municipal de Educação. A apresentação das propostas de emenda ao Documento Base do PME se estendeu e foram marcados mais dois momentos para a plenária final da III Conferência, sendo os dias 27 de abril e dia 6 de maio de 2015 (PALMAS, 2015 *apud* SILVEIRA, 2015, p. 9).

É notável que o espaço de materialização das informações foi por meio das conferências municipais, porém não foi possível visualizar todo o processo de construção das propostas pela falta de acesso aos relatórios finais da III Conferência. Esse relatório, contudo, resultou na construção do PME.

De acordo com Silveira (2015), Palmas-TO possuía uma estrutura curricular vigente consolidada, porém não havia a estruturação de um currículo específico para as escolas do campo. No geral, as escolas do campo não recebiam um tratamento diferenciado, como

preconizam as Diretrizes Operacionais Básicas para a Escola do Campo (BRASIL, 2002). Isso significa que, nesse período, a estrutura curricular não estava adequada de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002).

Pensar, portanto, o currículo para a Educação do Campo no município de Palmas-TO ainda é um desafio, pois a estrutura curricular proposta para o ensino municipal foi pensada em atendimento às demandas e necessidades das escolas urbanas, sem distinção do método pedagógico para as escolas rurais. Assim, constata-se, para o ensino do campo, somente a existência do calendário adaptado à escolar com a realidade da comunidade rural do entorno da escola, inserido em 2017 (SEMED, 2020).

No conjunto das escolas do campo no município de Palmas-TO, pode ser identificada a existência de apenas uma escola cuja estrutura curricular e de funcionamento estão adaptados ao modelo de escola do campo. Essa escola, a Fidêncio Bogo, passou por um processo de adequação curricular em 2018. Esse processo e seus aspectos político-pedagógicos serão detalhados adiante.

A partir dos debates elencados nas conferências municipais pretende-se trazer, na seção a seguir, as propostas sugeridas para os eixos trabalhados na conferência realizada na capital, em 2012, que teve a participação da sociedade civil, de representantes dos movimentos sociais do campo e do poder público.

3.3 O acúmulo de debate nas Conferências Municipais de Educação no município de Palmas-TO

No município de Palmas-TO, nesses 32 anos de existência, consta, nos relatórios da SEMED (2021), que foram realizadas três Conferências Municipais de Educação, respectivamente, em 2012, 2013 e 2015. Isso fomentou todo o processo organizacional de uma política pública existente que, possivelmente, teria de pensar em estratégias de sua operacionalização.

A política da educação, por ser uma política social, tem se tornado abrangente em suas particularidades. Uma delas é a Educação do Campo, um ensino diferenciado, inclusive

que tem provocado reflexões e indagações sobre como pode ser implementada sua estrutura curricular. Outra questão relaciona-se ao modelo de ensino proposto para as escolas do campo. Nesse aspecto, as conferências municipais sistematizaram suas propostas e apresentaram alguns apontamentos, por exemplo, a ampliação do ensino fundamental para a modalidade de ensino de tempo integral. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre “políticas públicas” que, em termos gerais, se traduzem em ações do estado ou do governo que são coletivizadas para a sociedade, ou seja, são propostas construídas com a sociedade:

nesse sentido cabe distinguir as principais etapas que constituem as políticas públicas, num primeiro momento temos uma demanda ou conjunto destas (*inputs*) que são apresentadas ao governo na experiência de que sejam incluídas na agenda das políticas públicas a serem implantadas (LOCATELLI; NUNES; PEREIRA, 2013, p. 585).

No que tange ao espaço de construção das políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, o debate na Conferência Municipal de Educação (COFME) deixa a entender que há um conformismo e uma passividade, quando não traz o reconhecimento das experiências de luta e disputas para o ensino do campo, que se tornou uma disputa dentro da educação.

Assim, a COFME, nessas propostas e considerações registradas, sinaliza metas, estratégias e diretrizes por um coletivo que busca qualidade educacional. Algumas delas são competências de outras esferas, dependem de alterações de outras normas ou que são pertinentes a outros documentos que formalizam as produções sistematizadas. De acordo com o relatório:

os materiais produzidos na I Conferência constituem-se uma provação à análise e discussão coletivas, tendo como base as necessidades, os avanços e os potenciais existentes na educação ofertada no município de Palmas. Conforme discutido e deliberado pelo Fórum Permanente da Educação de Palmas e exposto na plenária final, com as propostas elencadas junto à comunidade que permitiu a sistematização e formulação do Documento Base a ser submetido à votação nas conferências seguintes (Relatório final COFME, 2012, p. 4).

O tema da conferência foi direcionado para o objetivo desejado, “O Plano Municipal de Educação de Palmas: uma construção participativa, democrática e dialógica”. O documento cita que, nesse percurso de organização da conferência, para chegar até às bases, houve 16 reuniões semanais no período de abril a dezembro de 2012. De acordo com o relatório

final da COFME (2012), para proporcionar os desdobramentos das temáticas, foi dada ênfase à busca de dados que contribuíssem para a elaboração do PME, que constatou os seguintes temas e teve, como mediadores, professores de diversas áreas do ensino: Educação Ambiental, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior, Gestão e Financiamento.

As unidades educacionais da rede pública municipal de ensino realizaram, no primeiro e segundo semestre de 2012, as conferências municipais. De acordo com a COFME (2012), foram realizadas 21 reuniões de estudo, 19 no meio urbano e duas no campo, que envolveram cerca de 519 pessoas: representantes de docentes, famílias, alunos, funcionários administrativos e conselhos escolares. Nas reuniões realizadas nas escolas do campo, também foi registrada a participação de representantes da comunidade local e de movimentos sociais, como MAB e MST.

Nesse mesmo ano, foram realizadas, simultaneamente, duas pré-conferências: uma no auditório da Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Melo (região sul) e outra no auditório da Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo de Moraes Tavares (região norte). Esses momentos, segundo relatório do evento, foram utilizados para aprofundamento do debate acerca do que sinalizava o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação em relação ao PME (COFME, 2012).

Assim, o que serviu de base para a construção do documento de referência em Palmas-TO, com levantamento de dados para um diagnóstico do município, foi construído de modo participativo e expôs “a síntese das considerações realizadas durante as reuniões de estudos promovidos pela Comissão para Organização e Sistematização do Plano Municipal de Educação”. Também agregou a “Comissão, o Grupo Articulador para Instalação do Fórum Permanente da Educação de Palmas e, *posteriormente, o próprio Fórum já instalado e nomeado*” (ALMEIDA, 2017, p. 79, grifos do autor).

Desse modo, em Palmas-TO, o processo de construção do PME aconteceu mediante um movimento entre discussões locais, estaduais e nacionais, de forma alternada e concomitante, com a participação da sociedade civil, da comunidade rural e do poder público. A última conferência ocorreu em abril de 2015 (SEMED, 2021).

Para validar a sistematização das propostas, foi submetida à apreciação e análise, e foi aprovada em reuniões de plenárias do fórum, com a participação de: diretores de escola, conselhos tutelares, Secretaria de Desenvolvimento Social, FEE, União Nacional dos

Dirigentes Municipais de Educação (Undime Tocantins), Conselhos Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (PALMAS, 2014).

O processo de construção apresenta uma proposta relacionada diretamente com a educação pretendida em sua estruturação e requer uma atenção redobrada, com boas articulações e clareza do que se quer alcançar. O objetivo das três conferências era a construção do PME. Fica claro que o modelo de ensino pensado em 2012 ainda estava focado em um ensino urbanizado. Podemos, então, dizer que serviu de base para o sistema educacional de Palmas-TO (SEMED, 2020).

Desse modo, as inquietações permeiam ainda o modelo de ensino para o campo, pois, no site da SEMED, não foram encontrados documentos que registram discussões sobre as escolas do campo, entre 2012 e 2021. Isso é notável no que se refere à estrutura curricular do sistema de ensino. Nesse aspecto, a Educação do Campo, no município de Palmas-TO, se encontra um pouco distante da realidade de um modelo de ensino que garanta as especificidades da escola do campo.

Ao analisar os documentos escritos, o estudo identifica a falta de políticas públicas para a Educação do Campo no município de Palmas-TO, uma vez que a política de educação que emerge dos documentos apresentados é generalizada, e as escolas do campo são niveladas pelo modelo de escola urbana.

No que concerne à construção do PPP da escola com a participação da comunidade escolar, isso possibilita realizar uma adaptação no currículo que atenda às especificidades e necessidades pedagógicas dos seus educandos, ao inserir as disciplinas diversificadas para a demanda do campo e as adaptações didático-pedagógicas do modelo de alternância ou outro que seja condizente com a estrutura organizacional da escola.

É com essa base argumentativa que convidamos à leitura do terceiro capítulo deste estudo, que buscará apresentar a interface estabelecida entre o conteúdo teórico descritivo dos caminhos investigativos e a apresentação e problematização dos dados dos PPP das escolas do campo do município de Palmas-TO.

4 CONSTRUÇÃO CURRICULAR E ADEQUAÇÃO PARA AS ESCOLAS DO CAMPO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS-TO

Nesta parte do trabalho, discute-se, à luz do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, a análise dos PPP das cinco escolas do campo do município de Palmas-TO, com destaque para os pressupostos político-pedagógicos e metodológicos que orientam o currículo do ensino fundamental das escolas.

O município de Palmas-TO já tinha escolas rurais, que foram mantidas nas regiões onde estavam localizadas para visar à melhoria do ensino do campo, pois já se pensava na perspectiva de construir normativas que direcionassem melhor a matriz curricular para a Educação do Campo (PALMAS, 1994).

Como visto na seção anterior, depois de 18 anos da instalação da capital, foram iniciadas as conferências municipais de educação em 2012, o que reafirmou a necessidade de discutir a política pública de educação do SME de Palmas e também o modelo de ensino para as escolas do campo. Os debates sobre a construção do currículo para a escola do campo tiveram a participação de movimentos sociais, como MAB e MST (ALMEIDA, 2017), que destacavam a necessidade de um modelo pedagógico diferenciado para as escolas do campo. A partir de então, vêm sendo pensadas as adequações de uma matriz curricular própria para a educação do campo na rede municipal de ensino de Palmas-TO.

Nesse sentido, segundo a SEMED (2016), com intenção de promover uma educação inclusiva e com equidade, apresentou-se uma proposta de ampliação da jornada escolar do campo em espaços apropriados e com uma estrutura curricular que mantém o currículo básico do ensino fundamental.

Por meio do Ofício n.º 1.076 GAB/SEMED, de 10 de maio de 2010 (SEMED, 2010), foi solicitada ao Conselho Municipal de Educação de Palmas-TO a análise e a aprovação das Matrizes Curriculares Unificadas das Escolas de Tempo Integral do Meio Urbano e do Campo. Conforme consta nos autos do processo e no Diário Oficial do Município de Palmas-TO, n.º 232, de 1º de março de 2011 (PALMAS, 2011), o CME aprovou as Matrizes Curriculares Unificadas das Escolas de Tempo Integral do Campo e Meio Urbano, por meio do Parecer CEB/CME-PALMAS-TO n.º 001, de 2011 (PALMAS, 2011).

A Comissão de Educação Básica do CME traz a matriz curricular do ensino fundamental:

Matriz Curricular do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral do Campo do 1º ao 5º ano; Matriz Curricular do Ensino Fundamental das *Escolas de Tempo Integral do Campo do 6º ao 9º ano*; Ata da Reunião Matriz Curricular do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral do Meio Urbano do 1º ao 5º ano; Matriz Curricular do Ensino Fundamental das Escolas de Tempo Integral do Meio Urbano do 6º ao 9º ano; Matriz Curricular do Ensino Fundamental das *Escolas de Tempo Integral do Campo do 1º ao 5º ano*; Matriz Curricular do Ensino Fundamental das *Escolas de Tempo Integral do Campo do 6º ao 9º ano*; Ata da Reunião para definição da Matriz Unificada das Escolas Municipais de Tempo integral, discussões sobre as alterações nas matrizes (PALMAS, Parecer CEB/CME, 2011, p. 1, grifos do autor).

A proposição da matriz curricular significa que os documentos legais tornam válida uma estrutura curricular que inclui a Educação do Campo, mas cabe averiguar se as adequações atendem à realidade das escolas do campo. Conforme relatório, o currículo foi pensado com base nas especificidades da Educação do Campo.

Esse momento torna-se oportuno e abre brechas para dialogar com o modelo de ensino do campo, levando em consideração a atuação da comissão do CME, que leva as discussões a respeito da Educação do Campo para o pleno do conselho. Esse processo abre procedências para averiguar quais disciplinas compõem essa estrutura e como as escolas fazem suas adequações para o ensino.

Assim, o estudo tem foco nas adequações curriculares, em que cada escola tem suas particularidades. Nesse aspecto, o processo de construção e adequação curricular direciona para uma área que é bem cautelosa e delicada, ao se tratar da valorização da escola do campo, do conhecimento, das potencialidades e da cultura local. Segundo Giuvannucci (2019, p. 15):

atualmente a denominação “Escola do Campo” está amplamente incorporada pelos órgãos governamentais, conforme parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 23/2007. E outras possibilidades que estão abertas para tais escolas organizarem seus currículos, com respaldo na LDB, que explicita a defesa da valorização das experiências extraescolares, abre espaços para além da escola, uma perspectiva inovadora.

Partindo do conhecimento de que o órgão público tem, em sua pauta, da Educação do Campo, fica clara a necessidade de implementar, para essas escolas, as adequações curriculares. O Parecer CNE/CEB n.º 23/2007 (BRASIL, 2007) explicita essa abertura sobre a

responsabilidade de a gestão do sistema e das escolas fomentar e implementar esse processo.

A seguir, iremos tratar dos PPP que trazem as dimensões e a construção da proposta do currículo das cinco escolas do campo, para buscar compreender seus pressupostos políticos e filosóficos, e averiguar se o currículo e as disciplinas ministradas em sala de aula se relacionam com a concepção de Educação do Campo, conforme o referencial teórico adotado na pesquisa.

4.1 Caracterização do Sistema Municipal de Educação de Palmas e o contexto das escolas do campo

Para organização da estrutura do ensino no município de Palmas-TO, foi criado o SME, por meio da Lei n.º 1.350, de 9 de dezembro de 2004, que tem como objetivo formalizar o sistema, um documento oficial da rede de ensino. Em seu artigo primeiro, consta: “por escopo a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, fundamentada nos princípios de liberdade, solidariedade humana, igualdade e justiça social” (PALMAS, 2004), desse modo é direcionado o sistema de ensino e suas instituições. O artigo segundo traz, no inciso I, os órgãos municipais de educação que compõem o sistema:

- a) Secretaria Municipal de Educação, como órgão executivo das políticas de educação básica;
- b) Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo, fiscalizador e consultivo com a finalidade de deliberar sobre matéria relacionada ao ensino deste sistema, na forma da legislação pertinente;
- c) Conselho Municipal de Alimentação Escolar, como órgão deliberador, fiscalizador e de assessoramento quanto à aplicação dos recursos e qualidade da merenda escolar;
- d) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, como órgão fiscalizador da aplicação dos repasses do FUNDEF e supervisor do censo escolar;
- e) Conselho Municipal da Cultura;
- f) Conselho Municipal dos Esportes (PALMAS, 2004).

Com o SME bem definido, todo desenvolvimento do ensino parte desse legado, em que os responsáveis que compõem o comitê gestor entendem que o processo de decisão para andamento e a materialização do ensino compete ao município de Palmas-TO, que está ligado

diretamente a essa instância que será consultada para avaliar as propostas de melhoria do ensino.

A partir da análise dos dados da SEMED (2019), temos o parâmetro do quantitativo de escolas, em que identificamos que a rede municipal de ensino, nesse período, possuía 75 escolas: 30 trinta CMEIs; 40 escolas dos primeiros anos do ensino fundamental, ambas urbanas; e cinco escolas no campo. A pesquisa identificou que, em 2021, estavam em funcionamento mais dois CMEIs, o que somou 77 escolas (SEMED, 2021). Na rede municipal de ensino, de acordo com dados analisados pelo QEDU (2021), registrou-se, no município de Palmas-TO, um quantitativo de 41.924 alunos matriculados no ensino fundamental; desses 1.409 estavam matriculados em escolas do campo. O município possui 458 professores na rede de ensino municipal, 40 deles estão lotados nas escolas do campo (QEDU, 2021).

Desse modo, para intensificar o entendimento sobre a escola do campo e a matrícula escolar, foram analisados dados dos últimos três anos letivos, com o número de alunos matriculados na escola do campo. Em 2019, registrou-se 1.356 alunos matriculados nas escolas entre séries iniciais e finais do ensino fundamental (SEMED, 2020); em 2020, eram 1.407 alunos; e, em 2021, havia 1.409 alunos matriculados (QEDU, 2021). Em 2022, continuava havendo 77 escolas municipais.

Desse modo, para dar visibilidade ao quantitativo de alunos matriculados por séries na escola urbana e rural, os dois quadros a seguir apresentam informações sobre os últimos três anos (2019, 2020 e 2021).

Quadro 1: Matrículas nas escolas urbanas (2019, 2020 e 2021)

Séries escolares	Matrículas em 2019	Matrículas em 2020	Matrículas em 2021
Creche	5.034	5.029	5.307
Pré-escola	6.480	6.812	6.746
Anos iniciais	15.772	16.214	16.739
Anos finais	10.521	11.201	11.693

Fonte: Adaptado de QEDU (2019; 2021; 2022)

Em dados gerais, podemos perceber que, de um ano para outro, houve pequenas oscilações de matrículas. A seguir, apresentamos os dados das escolas do campo.

Quadro 2: Matrículas das escolas do campo

Séries escolares	Matrículas em 2019	Matrículas em 2020	Matrículas em 2021
Creche	Não tem	Não tem	Não tem
Pré-escola	195	222	190
Anos iniciais	660	670	672
Anos finais	506	512	542

Fonte: Adaptado de QEDU (2019; 2021; 2022)

Os dados sistematizados no Quadro 2 deixam claro que a Educação do Campo precisa de políticas próprias. O sistema de ensino municipal precisa propor a política, pois fica nítida a ausência da oferta do ensino em creche no campo para as crianças de 0 a 4 anos de idade. Identificou-se que houve queda de matrículas na pré-escola de 2020 para 2021. Nos anos iniciais podemos considerar que se estabilizou a quantidade de alunos e, nos anos finais, em 2021, aumentou o número de matrículas. Desse modo, entendemos que a demanda pelo ensino do campo é existente.

A respeito do campo é importante compreendermos a relação da Educação do Campo com a questão econômica e produtiva das comunidades. Com essa visão, realizou-se uma busca das principais atividades desenvolvidas pelas comunidades rurais no município de Palmas-TO, assim, nos PPP das escolas do campo, na caracterização da produção, citam-se as cadeias produtivas das comunidades. Isso possibilitou identificar que a renda das famílias vem da agricultura e da pecuária (PPP, 2021): “nota-se que o sistema produtivo é destaque no aprendizado do campo”. Nesse contexto produtivo, identificamos os principais produtos cultivado pelos agricultores, como: abacaxi, mamão, banana, mandioca, milho, feijão, abóbora, hortaliças de folhas e de frutos, criação de pequenos animais, abelhas, galinhas, peixes, carneiros e suínos. Os produtos são produzidos para subsistência e comercialização.

A Federação das Associações e Entidades Rurais do Estado do Tocantins (FAERTO, 2008) considerou a caracterização da produção da comunidade por meio do levantamento do perfil socioeconômico e de sua produção e, assim, apresentou dados

relacionados à produção de mandioca, feijão, milho, mamão, hortaliças e hortifrutigranjeiros, à criação de bovinos, suínos e aves, e sobre a necessidade de fomentar a renda e o acesso às políticas públicas pelos trabalhadores da Agricultura Familiar.

Toda essa discussão canaliza para a construção de propostas que valorizam o conhecimento e a diversidade do campo. Com esse propósito, pretende-se verificar os currículos das escolas do campo a partir do que dizem em seus PPP.

4.2 Currículo a partir de um olhar dos PPP

Pensar a Educação do Campo é um desafio, pois é necessário dialogar com outros mecanismos que possam viabilizar o processo de construção de uma ideia, que não está pronta, mas em processo contínuo de construção.

Nesse sentido, o planejamento educacional é uma dimensão fundamental da organização do trabalho pedagógico, em nível de sistema e da escola. A tarefa de planejar a Educação do Campo dependerá das definições teóricas acerca do seu posicionamento político-pedagógico, filosófico e de uma concepção de educação que vai orientar todo o plano educativo e curricular da escola (VASCONCELLOS, 1995).

Desse modo, podemos dizer que o planejamento apresenta o que deve ser feito com clareza. Assim, ele traz a concepção da Educação do Campo e também proporciona uma orientação para as questões curriculares da escola, pois é uma ferramenta que contribui com a formalização do planejamento institucional. Isso torna o PPP fundamental para a escola, porque permite o diálogo com a comunidade escolar e as adequações curriculares da escola do campo. Tais orientações nos remetem ao pensamento da autonomia, que significa olhar a partir da vivência com a comunidade, que todas as escolas devem ter ao elaborar seus PPP e, assim, propor uma estrutura curricular na qual defendem o que querem ensinar.

Nesse aspecto, significa dizer também que a possibilidade de construir um projeto de sociedade que possa ser aplicada na escola e comunidade, que possa superar a disparidade entre campo e cidade, e aproximar as escolas do campo da vida real, com a educação como um direito inalienável do homem do campo.

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é a sua história, o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos, e o seu modo de vida (GADOTTI, 2000). Assim, o PPP torna-se um espaço de diálogo entre escola e comunidade ao manter a participação social.

A construção do PPP é realizada para organizar o trabalho pedagógico da escola e pode ser revisado ao final de cada ano letivo. Essas revisões vão de acordo com as necessidades das escolas, com diálogo entre corpo docente, equipe gestora e comunidade escolar, e seguindo as orientações propostas pela SEMED.

Segundo dados da SEMED (2015), a elaboração dos PPP da escola foi construída em grupos de trabalho, responsáveis por buscar informações para o delineamento teórico do projeto e para ouvir as sugestões da comunidade. Posteriormente, foi realizada a socialização coletiva. Nessa materialização de informações, os descritivos dos PPP deixaram claro a indispensável participação da comunidade nesse processo de construção. Segundo Gadotti (2000, p. 35), “não se constrói um projeto político sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, sempre, um processo inconcluso, etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”.

Assim, o PPP é a forma de expressão da escola, que projeta a ação humana carregada de intencionalidade e compromisso. Ele é definido coletivamente, como um mecanismo que agrega valor à construção curricular e ao desenvolvimento de uma proposta de educação vinculada a um projeto global de transformação social. O PPP deve envolver e articular todos os que participam da realidade das escolas: corpo docente, discente e comunidade local, pois, segundo Vasconcellos (1995, p. 143), “é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, com ampla participação social”.

As seções a seguir irão tratar da estrutura curricular das escolas do campo no município de Palmas-TO, a partir da leitura base dos documentos dos cinco PPP.

4.2.1 Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira

A Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira está situada no distrito de Buritirana e foi criada em 1960. A escola foi construída pelos agricultores da região para atender aos seus filhos. Em 2 de agosto de 1963, a Prefeitura Municipal de Porto Nacional oficializou sua existência, por meio da Lei n.º 469, de 2 de agosto de 1963, uma vez que o Estado do Tocantins não existia ainda.

Inicialmente, ela recebeu o nome de Escola Irmã Maria Aspásia, por ser a extensão de uma escola do município de Porto Nacional-TO que já tinha esse nome. Os alunos podiam frequentar da 1ª a 4ª série e havia somente um professor, Luiz Nunes de Oliveira. A Lei n.º 69, de 30 de agosto de 1990, alterou o nome da escola para Escola Municipal Luiz Nunes de Oliveira, em homenagem a ele. No ano de 1992 começou a atender alunos da 5ª série. Assim, a escola foi estruturando seu ensino. Por meio da inserção da educação local, Buritirana tornou-se distrito de Palmas-TO e, até os dias atuais, prevalece a atividade produtiva da agricultura familiar, com sua característica rural.

A partir do ano 2000, a escola passou por um grande avanço. Os professores concluíram sua graduação, a estrutura física melhorou, assim como os recursos materiais e tecnológicos disponíveis. De 2003 até 2007, a escola passou por várias gestões e todos contribuíram com o crescimento e o desenvolvimento da escola. Em 2008, foi aprovada a Resolução CME n.º 18, nova matriz curricular para funcionamento integral, quando a instituição passou a se chamar Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira. O funcionamento integral na escola se deu a partir de 28 de setembro de 2008.

Com a implantação da proposta integral, a Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira passou por uma reforma geral das dependências existentes e adquiriu, assim, uma quadra poliesportiva coberta e um refeitório. Houve ampliação dos espaços físicos, para atender às necessidades das oficinas curriculares e da unidade de ensino.

Com essas mudanças, a escola reafirmou sua característica como escola do campo, pois o modelo de ensino fez uma alteração no currículo escolar, pois passou a ser uma escola de tempo integral. A partir de então, foi trabalhada a construção do PPP.

O PPP de uma escola traça metas e ações pretendidas. É um projeto ideal, que

precisa ser compreendido como instrumento orientador. A escola Luiz Nunes de Oliveira tem como base a construção de um modelo de ensino próprio e tem o PPP como referência que possibilita a participação e o envolvimento da comunidade local, e é reajustado a cada final de ano letivo, a critério da escola e de acordo com suas necessidades (PALMAS, PPP/ETI 1, 2021a).

O PPP aqui analisado foi construído em 2019 e revisado em 2021, pela equipe de profissionais e comunidade escolar. A construção desse instrumento é uma orientação da SEMED, que assume que o PPP da educação de Palmas-TO serve de norte para as escolas elaborarem seus próprios instrumentos.

Segundo o PPP da ETI 1 (2021a), a comunidade rural onde está estabelecida a escola existe desde a década de 1980. Para não perder a identidade da comunidade, seu processo histórico ainda é preservado. A escola tem 203 alunos matriculados e 16 professores, atende o ensino infantil e fundamental (INEP, 2021).

A valorização da cultura local é predominante, desse modo, a escola é compreendida dentro de uma concepção de Educação do Campo, que acolhe os saberes populares dos camponeses, por meio da apropriação do conhecimento em um princípio de desenvolvimento do conhecimento científico (PALMAS, PPP/ETI 1, 2021a).

O reconhecimento dessa população fica claro por meio de suas raízes e da vivência rural que sustenta esse modelo de escola do campo. Nesse tratado valorativo, a SEMED oferta a educação básica para a população rural, com base no art. 28 da LDB (BRASIL, 1996a), em que deixa claro que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: “I. Conteúdos curriculares, metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural. II. Organização escolar própria, incluindo adequação do conteúdo escolar, às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas”.

Desse modo, o currículo e o conteúdo têm sua concepção em uma Educação do Campo, assegurada pela LDB (BRASIL, 1996a), que permite que a escola se aproprie desse instrumento, ao fazer uso para adequações e adaptações nas disciplinas específicas. Nessa lógica do ensino, a construção do conhecimento deve ser mediada por meio de elementos contextualizados e significativos, que possibilitem uma aprendizagem eficiente para quem vive e depende do campo.

A Escola de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira, conforme o descritivo do PPP,

procurou se adequar ao modelo de ensino do campo, em uma perspectiva de manter a aprendizagem e o desempenho dos discentes, bem como a valorização cultural. Nessa projeção, de acordo o PPP (PALMAS, PPP/ETI 1, 2021a, p. 2),

as ações foram construídas com o olhar na pandemia do novo Coronavírus, no intuito de oferecer aos estudantes e servidores total segurança, quanto a prevenção e, ao contágio da covid-19. Com isso, os documentos internos e o plano de ação, serão produzidos em conformidade com as normas e diretrizes vigentes, produzidas e disponibilizadas pelos governos federal, estadual e municipal.

Com a revisão do PPP, a análise feita pela escola aponta para discussões que relacionam todas as fraquezas, potencialidades e ameaças quando trata do ensino no campo de forma híbrida, principalmente no que se refere à questão da pandemia do novo Coronavírus, uma discussão que cabe em outro momento, pois as escolas do campo também foram impactadas. Não nos aprofundaremos neste assunto, apenas deixamos a reflexão.

No PPP/ETI 1 (2021), não constam a matriz curricular da escola, nem as disciplinas, porém fica nítido que está incompleto, pois faltando algo para integrar a estrutura curricular na transformação do ensino. Não foi possível ter um direcionamento mais consistente para a área agrária. Conforme o que está no PPP, a escola tem sua característica como escola do campo. Nesse sentido, por estar na área rural, entende-se que está em processo de ajuste na estrutura curricular, o que leva também em consideração a estrutura física da escola, pois cada processo depende do outro.

De acordo com a Resolução do CME/PALMAS-TO n.º 018, de 25 de junho de 2008 (PALMAS, 2008), foram aprovadas as Matrizes Curriculares da Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira: para o ensino fundamental (1º ao 9º ano, em regime de alternância formativa); para a EJA (1º e 2º segmento, em regime semipresencial). A estrutura curricular que cita o PPP não está em consonância com a matriz curricular para a escola do campo, mediante o exposto na publicação do Diário Oficial n.º 1.754, de 17 de maio de 2017 (PALMAS, 2017), e da Resolução aprovada pelo CME/CEB-Palmas-TO n.º 04, de 27 de abril de 2017 (PALMAS, 2017), que normatiza que o currículo deve ser adaptado para as escolas do campo.

Portanto, entendemos que os processos de adequação dos conteúdos curriculares terão de ser ajustados de acordo com as necessidades e realidades da vida rural e de cada região, como estabelece o artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996a) e o Parecer do CNE n.º 36 (BRASIL,

2001), que reafirmam e reforçam o entendimento do currículo. Ou seja, os conteúdos curriculares devem vir de acordo com as necessidades dos alunos do meio rural e do interesse desses atores sociais, bem como a organização da Educação do Campo. Nesse sentido, inclui adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e à natureza do trabalho no contexto rural.

De acordo com Cruz, Cover e Silva (2021), o currículo para a Educação do Campo deve ser diversificado de acordo com a cultura e a sociedade, levando em consideração os conhecimentos dos alunos que ali fazem parte da Educação do Campo e respeitando as igualdades e diferenças.

É percebido, no PPP, que a escola consegue identificar seus objetivos e interesses, se apropriar de um ensino que vai ao encontro da aprendizagem do campo teoricamente, porém uma ressalva é que não consta de que forma o currículo e os conteúdos específicos contemplam as áreas agrárias e seu desenvolvimento em sala de aula.

A lógica pensada pela escola do campo é que

o educando é o condutor de sua aprendizagem e não mero receptor de informações. Ensinar/aprender é uma ação compartilhada entre educador e educando, acontecida entre a dinâmica contínua que se estabelece entre o significado, assim que o educador possui as informações que o educando traz (ETI I PPP, 2021a, p. 8).

A troca de conhecimento, referenciada no PPP (PALMAS, 2021a), no ensino do campo, amplia as relações entre alunos e professores. Com a flexibilização para receber e partilhar o conhecimento posta pelos discentes, as experiências do campo ampliam o conteúdo em sala de aula. Um exemplo são as temáticas da área agrária, como agricultura, agroecologia e pecuária. Entendemos que todo o processo de formação tem de ter suas bases teóricas, além da troca de conhecimento entre professores e alunos no processo do desenvolvimento do conhecimento cultural e científico.

Mesmo com essas inferências, são percebidas lacunas que evidenciam a fragilidade no currículo para escola do campo, pois os instrumentos orientadores de bases legais são poucos citados e, conseqüentemente, poucos explorados. As observações realizadas nesse contexto apontam para uma Educação do Campo que busca adequar sua estruturação curricular, entretanto, podemos entender que é um processo novo, que se encontra em amadurecimento, como consta no PPP (PALMAS, 2021a), em busca de qualificar esse ensino.

Mediante a contextualização do PPP, a escola reafirma seu papel como escola do campo, demonstra sua força de se manter ativa, busca melhorar o ensino, mas se retrai no sentido de colocar na prática o modelo de transmitir esse ensino.

As adequações curriculares são postas pela a Resolução Municipal de Educação n.º 18 (CME, PALMAS-TO), de 25 de junho de 2008, que foi aprovada nas matrizes curriculares da Escola Municipal de Tempo Integral Luiz Nunes de Oliveira.

A seguir, continuaremos a apresentar o que dizem os PPP das escolas pesquisadas sobre a adequação da sua estrutura curricular para a realidade das escolas do campo.

4.2.2 Escola Municipal de Tempo Integral Aprígio Thomaz de Matos

A Escola Aprígio Thomaz de Matos (PALMAS, PPP/ETI 2, 2021b) tem, em seu processo de criação, um histórico de luta e resistência. Está localizada na fazenda Consolação, na região do Jaú (assim denominada por causa do córrego Jaú que passa na região), à margem esquerda da TO 010, Km 18 e à direita do lago (cerca de 400 metros de distância) que forma a Hidrelétrica Luíz Eduardo Magalhães, zona rural do município de Palmas-TO.

A escola foi criada e reconhecida pela Resolução n.º 014, de 17 de setembro de 1997 (PALMAS, 1997). Segundo o PPP, foi fundada em 1989 e passou por vários reajustes e reconhecimento como escola da área rural. Com a criação do município de Palmas-TO, em 1990, a escola passou a fazer parte dele com a Lei de Criação n.º 604/1996, e foi autorizada pela Resolução n.º 108/2003 do CME (PALMAS, 2003).

Para ter um ensino voltado para o campo, a escola procurou construir um instrumento que atendesse à realidade da região, pois havia outras escolas. Segundo o PPP (PPP/ETI 2, 2021), a escola Aprígio nasceu em 1993 a partir da nucleação de várias pequenas escolas que funcionavam na região do Taquarussu Grande. No sentido de melhorar o ensino, em 1994, a nucleação foi concluída e mais oito escolas domésticas se somaram à escola Aprígio. Seu modelo de ensino demonstra que segue as características do ensino rural, cujo currículo para escola do campo está claro e bem desenhado.

Segundo o PPP, no período de 1994, o objetivo dos camponeses era garantir o ensino no campo, pois a ideia era que seus filhos estudassem na área rural. Nesse aspecto, ao incluir as demais escolas com as séries iniciais, de 1ª a 4ª, somariam o número de alunos e fortaleceria o ensino local com as seguintes escolas em nucleação:

Escola Municipal Santa Isabel – Localizava-se na fazenda Brejo Redondo; Escola Municipal Cinturão Verde – Localizava-se na Chácara Cinturão Verde; Escola Municipal Sebastião Sales Monteiro – Localizava-se na Fazenda Pilões; Escola Municipal Fortaleza – Localizava-se na fazenda do Aterro e depois na Chácara Nossa Senhora Aparecida; Escola Municipal Odília Martins Barbosa; Escola Municipal Frederico Oliveira Negre; Escola do Barão; Escola das irmãs Arisley Machado Parreira, Suerley Machado Parreira e Sirley Machado Parreira (PALMAS, PPP ETI 2, 2021b, p. 7-8).

Assim, de acordo com o PPP/ETI 2 (2021b), a junção das seis escolas ocorreu em um período em que as instituições dessas comunidades estavam procurando firmar sua permanência na área rural, devido à demanda de alunos, para que pudessem ofertar aos filhos dos camponeses um ensino no campo.

Nesse sentido, depois de várias lutas e resistência por uma Educação do Campo, em 2002, a escola, além de atender às séries iniciais, passou a atender às séries finais (5ª a 8ª) do ensino fundamental, ampliando a oferta do ensino. Além disso, a escola do campo continuou a sustentar um ensino nas diversas etapas e modalidades, que não era o ensino específico da Educação do Campo. Mesmo assim, os desafios continuavam sombrios, pois o sistema capitalista continuava sendo opressor e incentivava que ocorresse o êxodo rural, ao impor uma visão distorcida de que a área rural era um local de atraso para os filhos dos camponeses (PPP/ETI 2, 2021 b). Nesse aspecto, a demanda que tinha deixou de existir.

Os obstáculos postos para a Educação do Campo são muitos e um deles é fazer com que o agricultor familiar permaneça em suas terras, pois a expansão do agronegócio, com o plantio de monoculturas e lavouras de grandes escalas, pressiona essas famílias a saírem de suas propriedades.

Destaca-se que, na região da escola Aprígio, ocorreu êxodo rural. Segundo seu PPP (2021b), houve uma mobilização para as famílias matricularem seus filhos nas escolas urbanas, induzida pela busca do desenvolvimento de um ensino avançado. Devido ao baixo número de alunos, em 2004, deixaram de ser ofertadas as séries finais do ensino fundamental. Os estudantes dessa etapa educacional passaram a estudar na Escola Municipal Daniel Batista, em

Palmas-TO. Para preencher as vagas disponíveis na escola Aprígio, voltaram a atender apenas a primeira fase do ensino fundamental, no turno vespertino.

A escola, nos termos do PPP/ETI 2 (2021b), continuou com a oferta das modalidades de ensino para o campo e, em 2005, passou a atender, também no período vespertino, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Em 2006, além das modalidades de ensino já existentes, começou a oferecer a EJA no período noturno.

Ao entender a Educação do Campo, a escola buscou aprimorar a oferta do ensino na área rural. Em 2008, foi ampliada novamente e passou a oferecer educação de tempo integral, da pré-escola ao 9º ano. Não entraremos no mérito do ensino integral, apenas referendamos o modelo da escola.

A escola foi ampliada e buscou direcionar o ensino para o campo. Observa-se que o PPP teve outro olhar e propôs uma direção a ser traçada, ao reafirmar que é uma escola do campo. Acrescenta-se que, nas estratégias para alcançar seus objetivos, o PPP/ETI 2 (2021b, p. 14) enfatiza que, por mais que seja uma proposta de ensino que se pretenda imparcial, sempre carregará uma forma subjacente, seu projeto de sociedade e de homem: “parte-se do pressuposto que o atual modelo de sociedade capitalista, fundado no individualismo e na competição exacerbada tem-se mostrado incapazes de garantir condições de vida digna a todos”.

Com isso, procura identificar o processo de adaptação do currículo para a Educação do Campo, pois esse modelo e os fundamentos históricos da discussão da escola mantêm a ideia de um ensino diferenciado, que deixa clara a compreensão dos pressupostos de ensino, aprendizado e troca de experiências da comunidade no campo, e de construção de ideias coletivas. Isso porque o atual modelo de sociedade capitalista, fundado no individualismo e na competição exacerbada, mostra-se incapaz de garantir condições de vida digna a todos.

Para chegar ao entendimento de que tudo o que está posto tem como foco principal a Educação do Campo em relação ao currículo, encontra-se a proposta da estrutura curricular da escola, composta pelos componentes ofertados para as séries iniciais e finais, referenciados no PPP revisado em 2021 (PPP/ETI 2, 2021b).

O Quadro 3, a seguir, demonstra as disciplinas ofertadas na estrutura curricular da Escola Municipal de Tempo Integral Aprígio Thomaz de Matos.

Quadro 3: Estrutura curricular da Escola Municipal de Tempo Integral Aprígio Thomaz de Matos (2021)

Componentes curriculares	
Séries iniciais (1º ao 5º ano)	Séries finais (6º ao 9º ano)
Língua Portuguesa e História	Língua Portuguesa e História
Matemática	Matemática
Ciências	Ciências
História	História
Geografia PPT/Leitura	Geografia PPT/Leitura
Educação Física	Educação Física
Artes	Artes
PPT/Leitura	Inglês

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPP da escola

As observações feitas na estrutura curricular visam identificar as disciplinas e como são aplicadas. Há, no PPP, uma diferença nas horas semanais estendida a duas disciplinas nas séries finais: Ciências, com uma hora a mais; e História, com três horas a mais. Destaca-se, ainda, a existência de duas disciplinas acrescidas nas séries iniciais: PPT/Leitura e Inglês.

Na perspectiva do currículo, se percebe a permanência de um currículo urbanizado no campo, porém fica claro que, no PPP da escola, essa questão para o campo fica invisível, pois deixa a entender que é necessário ter uma leitura crítica dos profissionais inseridos no ensino do campo. Apropriam-se dos aportes legais como LDB (BRASIL, 1996a), Parecer n.º 36 (BRASIL, 2001), Resolução CNE/CEB n.º 1 (BRASIL, 2002), que institui a Diretrizes Operacionais Básicas das Escolas do Campo, Lei n.º 11.947 (BRASIL, 2009), Decreto n.º 6.755 (BRASIL, 2009), Parecer CNE/CEB n.º 3 (BRASIL, 2008), Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010), Parecer CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2015) e Resolução CNE/CP n.º 2 (BRASIL, 2015), e, além disso, precisam ser provocadoras de uma discussão coletiva para tratar do currículo específico para a escola do campo.

Nesse diálogo, é notável que existem as prioridades nas disciplinas e que, na prática, os conteúdos da área agrária não aparecem e estão como atividades complementares. De acordo com o que consta no PPP, eles não são ministrados, pois existem outras prioridades na execução disciplinar para cumprir nas metas escolares. Ou seja, fica no desenho de um planejamento.

As indagações continuam analisando os debates ocorridos na escola, como consta

no PPP. Professores, pais e alunos, em reuniões, buscam o que é o objetivo da escola, ter um ensino que atenda às necessidades da comunidade que vive na área rural.

Em vista disso, podemos perceber algumas limitações para a Educação do Campo, que podem estar na ausência de aplicação das Diretrizes Operacionais Básicas para a Educação do Campo (BRASIL, 2002), o que demonstra a necessidade desse instrumento ser trabalhado na escola.

A seguir, continuaremos discutindo o currículo, com esse olhar no desdobramento e nas complementações do conteúdo, bem como para identificar os entraves no ensino do campo, em diálogo com o pensamento da escola, a valorização cultural e as adaptações curriculares.

4.2.3 Escola Municipal de Tempo Integral Professor Fidêncio Bogo

A escola Fidêncio Bogo está localizada no loteamento Marmelada, em Taquarussu Grande, zona rural, a 11 km da capital. Foi criada pela Lei n.º 2.171, de 24 de agosto de 2015. Implantada no ano de 2017, a escola recebeu o nome Prof. Fidêncio Bogo, em homenagem a uma pessoa ilustre, das letras, da poesia, das inclusões linguísticas, da alegria e, sobretudo, da defesa das minorias.

A ETI Escola Fidêncio Bogo iniciou sua história desde quando foi pensada sua construção. Assim, a escola de Taquarussu Grande ganhou alternativas para ser construída, desde a viabilidade do terreno para a construção do prédio até a intensificação das inúmeras parcerias para conferir a identidade que o cenário requeria da comunidade, pois já tinha claro que a escola não seria apenas de tempo integral, mas de formação integral. Com o modelo de convivência entre todos os seres vivos que garantisse a harmonia, a exuberância, que carimbasse a comunidade como produtiva e sustentável, apontavam para as conversações entre diversos parceiros que destacavam um diferencial: formação integral com pré-qualificação e ênfase em Agroecologia.

Assim, construiu-se a história da ETI Fidêncio Bogo. A escola do campo estruturada no município de Palmas-TO, de acordo com IDEB (2021), tem 414 alunos matriculados e 13 professores. Possui uma ótima estrutura física adequada que atende à

demanda da escola do campo.

Embasado em Arroyo (2004), pensar a escola do campo vai além do modo de ensinar, é preciso enxergar as pessoas que vivem nesse espaço como seres humanos. Nesse sentido, a educação é uma política social, cheia de reajustes e adequações. Assim, daremos ênfase à questão curricular da escola do campo, que tem despertado, no meio acadêmico, o aprofundamento na questão da estrutura curricular para a Educação do Campo e suas adaptações pela rede de municipal de ensino.

A pesquisa busca entender como funciona esse ensino do campo, um debate que tem atravessado várias gerações. É notável que, ao tratar da política da educação e acima de tudo relacioná-la com o campo, existe uma disputa política nesse processo educacional, daí a necessidade de dialogarmos na contemporaneidade. Por ser uma escola do campo, há a exigência de que seja adaptada a um modelo que atenda à demanda da escola, tanto na estrutura quanto no ensino.

A Escola Municipal de Tempo Integral Professor Fidêncio Bogo (PPP/ETI 3, 2021c) foi criada a partir do interesse de camponeses e professores da região do Taquarussu Grande. No seu processo histórico, teve, como destaque, a braveza da comunidade e o modo de conduzir as ideias para um ensino voltado para o campo.

Nos termos do PPP/ETI 3 (2021c), a escola visa dialogar com as propostas do ensino, com a prática da Educação do Campo e traz a existência da cultura local e do trabalho realizado em suas terras por parte dos agricultores. Suas práticas apresentam, de forma convencional e desordenada, as ideias de produção, que, como podemos entender, também estão ligadas à formação.

Com a finalidade de romper com o conhecimento medíocre posto pelo sistema capitalista sobre o ensino do campo, procura-se contrapor com alternativas que venham somar com a realidade do ensino para a população rural. Nesse aspecto, encontram-se, na proposta pedagógica da ETI Professor Fidêncio Bogo, objetivos que possam contribuir com os sujeitos, ao oportunizar aprender novos conhecimentos e habilidades do desenvolvimento pessoal, profissional e que trazem consciência ambiental. Aqui, podemos notar os primeiros passos acerca da estrutura curricular para a escola do campo:

diante desta premissa, não nos faltam razões para investir firmemente na implantação de um currículo inovador e integrador com pré-qualificação em agroecologia, por isso seu desenvolvimento pretende, dentre outros: Promover estudos sobre a utilização das

tecnologias e práticas agrícolas voltadas para a conservação e recuperação ambiental na perspectiva da sustentabilidade; Propiciar a abordagem integrada das legislações referentes à função social da propriedade rural; Investir no aprofundamento dos estudos e pesquisas sobre práticas produtivas sustentáveis; Incentivar o gosto das crianças e dos jovens pelos meios e estilo de vida no campo e contribuir com a sustentabilidade da agricultura familiar; Aproveitar toda a estrutura física escolar bem como mobilizar a equipe de pessoal com experiência e capacitação; Representar uma oportunidade de pré-qualificação para os filhos e filhas de trabalhadores do campo; Trabalhar com estratégias de desenvolvimento local sustentável; Compreender que a agricultura familiar é uma estratégia para combater a fome (PPP ETI 3, 2021c, p. 32).

Pode ser observado no PPP que já existia um diálogo com a comunidade e com profissionais da Educação em relação ao currículo da Educação do Campo. Quando foi pensado seu modelo, foram realizados diálogos em várias regiões no Taquarussú Grande, para apresentar o motivo e as razões para terem uma escola do campo, com currículo próprio e, assim, demonstrar a força da vontade de transformar a comunidade escolar, na perspectiva de um modelo de ensino que venha fazer a diferença na vida das famílias que vivem no campo.

Destacam-se, no PPP, questões a respeito do currículo e suas adaptações, em que a proposta pedagógica da escola faz menções a temas relacionados diretamente ao campo e que está inserido no conteúdo das disciplinas.

Identifica-se, na proposta curricular da escola Fidêncio Bogo, o interesse em oferecer aos alunos uma Educação do Campo com um currículo transversal, que oportunize uma nova forma de perceber o meio em que vivem e que lhes proporcione vivências.

Com isso, podemos classificar as temáticas relacionadas à Educação do Campo, com a transcrição do currículo da área agrária a partir das discussões da escola no PPP/ETI 3 (PALMAS, 2021c). Isso significa que o conteúdo foi organizado por áreas do conhecimento, na perspectiva da agricultura familiar com suas adequações.

Quadro 4: Temas curriculares identificados da área agrária no PPP da Escola Fidêncio Bogo (Palmas-TO)

Agrícola	Agropecuária	Ambiental	Agroecologia
Estudo de solos; análises do solo; nutrientes do solo e rochas. Plantios de culturas: bananas, abacaxi, hortaliças de folhas, de frutos, caule e ramas.	Estudo sobre animais de grande porte: criação de bovinos de corte e leite. Pequenos animais: aves, bode, peixe e suíno.	Turismo rural; empreendedorismo e geração de renda; identificação de nascentes e cachoeiras; preservação do meio ambiental; impactos ambientais nas propriedades e desenvolvimento rural e sustentável.	Plantio de cultura no sistema agroecológico de subsistências; incentivar a diversificação da produção com culturas da região; estimular a agricultura por meio de processos produtivos sustentáveis; malefícios do uso de agrotóxicos; práticas produtivas sustentáveis; uso das alternativas agroecológicas na produção de alimentos saudáveis.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPP da escola

Os conteúdos sinalizados vão ao encontro dos objetivos da Educação do Campo, por sinal, todo processo de aprendizagem está ligado aos alunos e aos professores, na busca de materializar esse conhecimento.

Os temas identificados dão base para a escola aprofundar o ensino, o que contribuirá com o aprendizado dos alunos relacionado à sua vida no campo. Segundo o PPP/ETI 3 (2021c), o ensino se estende a todo o período de formação do aluno, que vai desde as séries iniciais até as finais do ensino fundamental. Certamente, o desenvolvimento do ensino dá-se por meio dos conteúdos em partes teóricas e práticas, que permitam o aprendizado e a troca de experiências, com conhecimento adquirido do campo e do ensino em sala de aula, pois a escola é regida pelo sistema de alternância, tempo escola e tempo comunidade.

Segundo Gimonet (1999), a formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, e para otimizar as aprendizagens. Nesse sentido, a escola Fidêncio Bogo tem utilizado o espaço da formação participativa que enriquece a construção da base curricular específica da Educação do Campo. É com essa visão que a escola potencializa seu currículo, ao levar também em consideração a BNCC, que define o currículo como

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017). Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Pode ser observado que a escola tem seu respaldo nos aportes legais, como a LDB (BRASIL, 1996a), a BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que contribuíram para estruturar o currículo e suas adequações. Destaca-se a BNCC (BRASIL, 2017), pois é compreendida a existência da flexibilização que dá abertura para o sistema de ensino fazer seus reajustes pensando em todas as modalidades de ensino, o que, também, assegura as disciplinas para a Educação do Campo.

Com a valorização do currículo, a escola Fidêncio Bogo tem seu jeito próprio de conduzir o ensino na prática, com prioridades definidas no modo de empreender o ensino.

Para a garantia do desenvolvimento das competências por meio das aprendizagens essenciais, apresentamos a Matriz Curricular da ETI Fidêncio Bogo, cuja estrutura é constituída dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada nas duas etapas do Ensino Fundamental que a Escola mantém (PALMAS, PPP/ETI 3, 2021c, p. 82).

Fica clara a garantia do direito de ter um ensino diferenciado, pois a escola entendeu seu papel, não infringiu as normativas vigentes, seguiu e agregou as Diretrizes Operacionais Básicas para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Com esse propósito da aprendizagem, percebe-se que se move na busca de parcerias para investir em um modelo de ensino próprio para uma escola do campo.

Segundo Bicalho (2017), a memória das lutas dos movimentos sociais pela Educação do Campo no Brasil foi incorporada pela pedagogia da alternância, reconhecida como referência curricular e metodológica para essa modalidade educativa.

Sendo uma escola de ensino por alternância, para entendermos como o processo curricular se desenvolveu no PPP/ETI 3 e quais disciplinas são ministradas, o Quadro 5, a seguir, traz algumas informações.

Quadro 5: Matriz curricular da escola Fidêncio Bogo adaptada das Diretrizes Operacionais Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2002)

Matriz curricular do ensino fundamental ETI Professor Fidêncio Bogo		
Ensino fundamental: anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º)		
Componentes curriculares		
BNCC	Linguagens	Língua Portuguesa
		Arte
		Educação Física
		Língua Inglesa
	Matemática	Matemática
	Ciências da Natureza	Ciências
	Ciências Humanas	Geografia
		História
Ensino Religioso	Ensino Religioso	
Fundamentos teóricos e práticos em atividades agrícolas, agroecológicas e criação de animais	Vivências de Gerenciamento Agrícola com ênfase no Empreendedorismo	
	Vivências Agrícolas com ênfase na Agroecologia	
	Vivências em Zootecnia	
	Formação Artística	
	Língua Espanhola	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPP da escola

Os dados apresentados demonstram a estrutura curricular adaptada ao ensino do campo, conforme o currículo proposto pela escola. Pode-se destacar que as disciplinas relacionadas aos conteúdos agrários são planejadas pela gestão da escola e pela equipe de professores, que traçam os desdobramentos dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula.

Sem dúvida, o currículo e as disciplinas da área agrária, aplicadas nas séries iniciais e finais, têm algo que difere das disciplinas convencionais, por exemplo, nas séries finais.

A partir da estrutura curricular, percebe-se que as disciplinas da área agrária são iguais. Não fica claro quais os conteúdos ministrados nessas disciplinas por séries, pois não foi inserido no PPP. Como se trata dos mesmos temas, entende-se que alunos com idades diferentes recebem o mesmo conteúdo.

Nesse aspecto, fazendo as observações, a escola pode potencializar as disciplinas da área agrária, ao criar formas que venham a somar na aplicação dos conteúdos direcionados

para as séries iniciais e finais. O entendimento é que os conteúdos são analisados e, posteriormente, transmitidos aos alunos de acordo com suas séries. No entanto, não está claro quais são os temas de estudos abordados no ensino em sala de aula por séries. As disciplinas sinalizadas e os temas que constam na estrutura curricular dão ênfase apenas à carga horária reduzida por disciplina.

Com base nas reflexões de Gadotti (2000), Vasconcellos (1995) e Moreira e Silva (1994) sobre o currículo e sua organização no âmbito escolar, apontam-se para as necessidades e adequações do currículo à regionalidade local da escola e, de forma objetiva, para as ferramentas que potencializam o desenvolvimento curricular, por meio do PPP, do planejamento escolar e da avaliação de aprendizagem.

Já pode-se falar agora em uma tradução crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Embora questões relativas como do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com as questões que perguntar pelo “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7).

Nessa perspectiva de constituir uma estrutura curricular propriamente dita para escola do campo, entende-se que devem seguir a transmissão do conhecimento científico. Precisam constar, na sua proposta curricular, disciplinas da área agrária, deixando claro o que vai ser ministrado na teoria e na prática, nas áreas da agricultura, pecuária e agroecologia. Com esse sentido do ensino, o aprendizado do aluno deve ser levado em consideração também a relação à idade e à série nas quais irá estar em contato com tais conteúdos.

Nesse sentido, ao contextualizarmos a Educação do Campo e o currículo como a principal meta traçada pela pesquisa, procurou-se a melhor maneira de identificar as adequações do processo da estrutura curricular da escola do campo. Com isso, continuaremos, na seção seguinte, a busca de informações sobre a quarta escola do campo no município de Palmas-TO, no que diz respeito ao processo da estruturação curricular que permita averiguar quais disciplinas oferecidas e, assim, analisar o currículo e não somente conhecer disciplinas adotadas por essa escola do campo.

4.2.4 Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire

A Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire foi criada no município de Porto Nacional-TO, em 1957. Foi a primeira escola do sertão e permaneceu nesse lugar até 1959. Em seguida, se mudou para a Barra da Taboca, no Ribeirão São João e, na época, se chamava Escola Pública do Sertão. Em 1969, se mudou para a Beira do Rio São João, quando passou a se chamar Escola Iolanda do Sertão.

Com o falecimento dos proprietários do terreno da escola, seu nome mudou para Escola Manoel Florêncio da Silva. A escola foi transferida novamente, dessa vez para a Fazenda Barreira e, nessa época, a comunidade construiu um galpão de palha para as aulas continuarem a ser oferecidas. Nesse contexto, voltou a se chamar Iolanda do Sertão.

No ano de 1975, a escola foi transferida novamente para a fazenda Taboca. Logo, a comunidade se reuniu para discutir sobre os rumos que ela teria, inclusive para escolher um local definitivo. Foi quando construíram, nesse mesmo terreno, outro galpão de palha, que recebeu o nome de Escola dos Três Irmãos Santilho.

Em 1987, a prefeitura de Porto Nacional-TO construiu estradas na região para atender à população rural e, com isso, a escola teve sua instalação fixa, com o nome definitivo de Escola Municipal Marcos Freire, em homenagem ao ministro da Reforma Agrária da época, que faleceu em um acidente aéreo. A partir de então, deu-se a construção da estrutura da escola por meio de um convênio entre a prefeitura e o INCRA. Ficou situada no povoado São João, PPP/ETI 4, 2021d).

De acordo com o PPP (2021d), a escola teve vários atores que contribuíram para sua existência. Em 1989, Palmas-TO tornou-se capital do estado, a região passou a pertencer a esse município e a escola continuou funcionando no mesmo local. Na busca de melhorias do ensino para a escola do campo, com a instituição consolidada e funcionando, a Resolução n.º 11, de 24 de maio de 2019, determinou seu funcionamento no modelo de tempo integral, quando passou a ser chamada de Escola Municipal de Tempo Integral Marcos Freire.

A ETI Marcos Freire traz outra visão de ensino, compreendida dentro de uma concepção de Educação do Campo, que valoriza os saberes populares dos camponeses, por meio de sua apropriação como princípio de desenvolvimento do conhecimento científico.

A LDB (BRASIL, 1996a), ao fornecer as diretrizes e as bases da educação, oferta a educação básica para a população rural. De acordo com seu art. 28, fica claro que os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias para adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região.

A necessidade de fazer essas adequações curriculares se tornou um espaço a ser contornado nas discussões de interesses da escola. Conforme traz o PPP (2021d), prioriza-se a democratização do ensino, que se sustenta nos princípios da igualdade e da diversidade, ou seja, todos devem ter direito do acesso e permanência na escola e, ao mesmo tempo, o ensino deve se adequar às condições sociais, socioculturais e individuais dos alunos.

Nesse sentido, para sabermos o desdobramento do currículo da escola, identificou-se, no PPP, as séries regulamentadas pelo sistema de ensino: do 1º ao 4º ano do ensino fundamental. Tratando-se do ensino fundamental I, anos iniciais, as áreas de conhecimento compreendem as disciplinas que estão no currículo da escola, conforme demonstra o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Matriz curricular estruturada e atual da Escola Marcos Freire

Matriz curricular do ensino fundamental da ETI Marcos Freire	
Anos iniciais (2º ao 4º)	
Componentes curriculares	
BNCC	Língua Portuguesa
	Matemática
	Ciências Naturais
	Ciências Sociais I (História)
	Ciências Sociais II (Geografia)
	Pesquisa e Produção de Texto
	Leitura
	Filosofia
	Matemática
Base diversificada	Artes
	Ensino Religioso
	Educação Física
	Educação Musical
	Tecnologia
	Língua Inglesa
	Teatro
	Dança
	Esportes
	Jogos de tabuleiro
	Práticas Corporais Marciais (PCM)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do PPP da escola

Na estrutura curricular da ETI Marcos Freire, as disciplinas estão de acordo com as orientações da BNCC, conforme demonstrado no Quadro 5. Faz-se uma ressalva de que as disciplinas descritas diferem das demais escolas citadas anteriormente. Nesse sentido, são acrescentadas as disciplinas de tecnologias, jogos de tabuleiro e prática corporais marciais.

De acordo com o PPP (2021), a escola identifica-se como escola do campo, porém adota-se o modelo de ensino urbano, ou seja, há menção à Educação do Campo, mas não se apropriam, de fato, das Diretrizes Operacionais Básicas das Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Todo o processo da escola é de base rural, com sua vivência direto com o campo, dessa maneira, destaca-se que o modelo de ensino está desassociado da realidade da escola, em que a estrutura curricular não oferece base para o ensino do campo, mas para um ensino nos

moldes urbanos.

Nota-se que a escola tem o PPP como instrumento orientador, mas sem ênfase às adaptações citadas no art. 28 da LDB (BRASIL, 1996a), que promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região. Nesse aspecto, não se identifica no PPP algo que garanta a sustentabilidade de uma estrutura curricular para a Educação do Campo, pois a escola se ampara em um modelo de ensino urbano.

Nesse aspecto, entende-se que esse diálogo, para avançar, precisa de continuidade das articulações dentro do espaço educacional, ao abordar a temática da Educação do Campo. Com o propósito de trazer seus desdobramentos e em se tratando de uma educação específica, também é necessário que os profissionais da Educação inseridos nessas escolas se apropriem dos instrumentais que têm como base a estruturação curricular para a Educação do Campo para possa garantir uma discussão amadurecida.

Continuaremos o debate com esse olhar sobre o PPP e o currículo da quinta escola. A próxima seção fecha esse ciclo dos PPP e dos desafios presentes no espaço escolar nas relações pessoais, no confronto das ideias e também no surgimento das concepções de ensino.

4.2.5 Escola Municipal de Tempo Integral Professora Sueli Pereira de Almeida Reche

Todo processo de construção de novas ideias traz angústias com as incertezas postas para as adaptações da Educação do Campo e a educação também passa por isso. Segundo o PPP, a Escola Municipal Boa Esperança, nome anterior ao atual, foi criada no dia 9 de fevereiro de 1989, pela prefeitura de Porto Nacional-TO, quando ainda era distrito de Taquarussu do Porto. Na época, como era uma região isolada, os agricultores solicitaram à prefeitura de Porto Nacional-TO uma escola mais próxima de suas casas, para que seus filhos pudessem estudar.

Mediante essa solicitação e por não ser atendida de imediato, os pais dos alunos construíram, por conta própria, uma escola com estrutura de palha, que funcionou até 1990. A partir daí, o distrito de Taquarussu do Porto passou a pertencer a Palmas-TO (PPP/ETI 5, 2021e).

Em 1991, durante a gestão do primeiro prefeito de Palmas-TO, Fenelon Barbosa Sales, a sede da prefeitura funcionava em Taquaruçu. Segundo o que consta no PPP, a escola foi reconstruída com duas salas de aula, uma cantina, secretaria, depósito e duas casas para servir como alojamento para os funcionários.

A escola se estruturou e começou a organizar o sistema de ensino. Assim, construiu o PPP a fim de estruturar o currículo numa perspectiva de escola do campo. A partir desse processo pedagógico, a escola passou a estruturar seu modelo de ensino com as características do campo. Faz-se uma reflexão da realidade educacional do campo brasileiro e podemos perceber, nas particularidades no município de Palmas-TO, onde o campo também buscou materializar as lutas e conquista pela terra, que os camponeses criaram sua identidade e sua historicidade na escola na área rural, o que garantiu sua permanência no campo.

Nessa busca de trazer para o campo um ensino ideal, pretendia-se transformar a escola Suely Reche em um espaço de desenvolvimento humano, pois a comunidade já lutava com o objetivo de ser “referência em ecologia” na rede municipal de ensino de Palmas-TO, ao oferecer uma educação de qualidade com sustentabilidade ambiental (PALMAS, 2019).

Além disso, pensando no processo do desenvolvimento da educação e em suas adequações, a gestão escolar, com a participação social da comunidade fez alterações do PPP em 2021, porque avaliaram a necessidade de reajustá-lo, como também ao Plano de Ação, que está em consonância com os indicativos do projeto para buscar a visibilidade que pretende com as alterações e adequações, e para atender aos interesses da escola do campo:

o Projeto Político Pedagógico representa uma direção, uma estratégia deliberada para alcançar determinados objetivos. Acima de tudo, representa a visão social do mundo e os objetivos institucionais. Por mais que seja uma proposta de ensino que se pretenda, astuta ou ingenuamente, imparcial, ela sempre carrega, ainda que de forma subjacente, seu projeto de sociedade e seu projeto de homem (PALMAS, PPP, 2021e, p. 5).

Nesse aspecto, ao entender que é uma escola que tem características próprias, nesse processo de ensino para o campo, as discussões perpassam uma visão direta na agricultura familiar, que pretende valorizar o homem do campo e sua existência nesse processo com o ensino que defenda um projeto de sociedade com qualidade de vida no campo e na cidade, com responsabilidade ambiental e engajado na superação das desigualdades degradantes e desumanizantes, que são tão frequentes na atualidade (PALMAS, PPP, 2021e).

Desta feita, surgem questões que estão nas entrelinhas. Não fica claro o perfil do currículo da escola, que não é identificado no PPP, ainda que sempre reafirme que é uma escola do campo.

Continuaremos abordando o processo histórico e nos aprofundando no desdobramento da construção da proposta curricular para as escolas do campo em vista da necessidade do território rural ser identificando também dentro da contemporaneidade.

4.3 A Educação do Campo em Palmas-TO: do processo histórico aos dias atuais (ou da gênese à contemporaneidade)

Conforme já mencionado, a Educação do Campo é um tema que tem despertado interesse de estudos, sobretudo em um território em que há um grande contingente populacional vivendo na área rural, como Tocantins. Levando em consideração as políticas públicas educacionais voltadas às demandas dos povos do campo, o Tocantins não difere muito da grande maioria dos estados brasileiros, com “políticas focais” implantadas a partir de 1998 (CALDART, 2009). Sobre a rede estadual de ensino no Tocantins, constatou-se que,

em 2013, o Tocantins possuía 537 escolas, das quais 45 eram consideradas escolas do campo. Ainda segundo a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC-TO), essas escolas do campo da rede pública estadual de ensino atendiam a aproximadamente 8.647 alunos do campo, número que corresponde a 3,5% do total de alunos matriculados no ano de 2013 (TOCANTINS, 2020, p. 8).

Segundo os dados do IBGE (2021), o Tocantins possui uma área territorial de 277.423,630 km², densidade demográfica de 4,98 hab/km² – a mesma do IBGE (2010) – com 139 municípios. Apresenta população total de 1.607.363 habitantes, em que 1.337.546 (80%) estão na zona urbana e 267.509 (20%) na zona rural (IBGE, 2021). Desse contingente populacional, 313.349 pessoas estão no município de Palmas-TO, capital do estado e foco da pesquisa (BRASIL, 2021).

De acordo com a SEMED (2020), por meio de dados divulgados na página da

prefeitura de Palmas-TO, em 2020, o município possuía 76 unidades escolares: 31 CMEIs, 40 escolas urbanas e cinco escolas no campo. No que tange ao número de alunos matriculados nas escolas do campo, em Palmas-TO, nos últimos três anos, registra-se que, em 2018, foram matriculados 1.223 alunos; em 2019, 1.300; e, em 2020, somaram 1.447 nas escolas no campo, entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Os dados de matriculados para o primeiro semestre de 2021 ainda não estão disponíveis na SEMED e nem pelo Censo Escolar (INEP). Essas informações divulgadas sobre alunos matriculados constam no Anexo I: Censo escolar INEP 2018 e 2019. A SEMED informa o número de alunos matriculados de 2019 e 2020 nas escolas do campo e faz um comparativo entre as matrículas de um ano para outro.

Mediante esses dados, nota-se a existência de uma demanda pela Educação do Campo no município pela quantidade de pessoas que moram na área rural (IBGE, 2020). Assim, observa-se que há falta de oferta do ensino para o campo em diversas modalidades do ensino, segundo a SEMED (2020).

A Educação do Campo no município de Palmas-TO tem sua história pautada na emancipação do território que se constrói no tempo, no espaço, na vida e na sobrevivência das instituições que se organizam como espaços para receber essa modalidade de ensino. Assim, os processos históricos são reveladores das razões e dos objetivos que movem as pessoas, e traçam, assim, sua identidade.

Os dados históricos da Educação do Campo no município têm, como base, a construção de quatro escolas. Esse processo ocorreu no período de 1988 a 1991 e as quatro escolas do campo de Palmas-TO nasceram em contextos semelhantes e tiveram, como marco, o início da demarcação do território rural (SILVA; SPADA, 2012). Nesse contexto, trata-se do reconhecimento da área rural do município de Palmas-TO, quando se registram, no território, a existência das escolas do campo.

De acordo com dados geográficos disponibilizados pela prefeitura, essas escolas construídas na década de 1990 estão localizadas nas seguintes regiões: a) Escola João Beltrão, localizada na região de Taquarussu Grande, que pertencia ao histórico município de Porto Nacional-TO; b) Escola Aprígio Thomaz de Matos, localizada entre as cidades de Miracema do Tocantins-TO e Palmas-TO; c) Escola Sueli Reche, que fica no alto da serra do Carmo, em Taquaruçu, distrito de Palmas-TO; d) Escola Luiz Nunes, que está próxima ao município de Santa Tereza do Tocantins-TO (SEMED, 2015).

Todas as escolas descritas apresentam características semelhantes, pois nasceram

do contexto do campo. Naquele período, as estruturas das escolas denotavam abandono pelos gestores da educação, falta de investimento nas escolas do campo, bem como ausência de acesso à educação de qualidade. Os moradores das localidades, agricultores familiares que, na época, tinham baixo poder aquisitivo, praticavam uma agricultura de subsistência.

A posse da terra nas comunidades em que essas escolas estão inseridas, na maioria dos casos, era em áreas que tinham como base o uso de posse histórica, resultado de lutas. Com a criação de Palmas-TO, em disputas pela terra, essas conquistas se tornaram ameaçadas pela organização territorial municipal, que também incluía a área rural da mais nova capital do país. Com a resistência dos agricultores da comunidade e com a demarcação de suas terras, fortaleceu-se a permanência dessas escolas do campo.

Assim, podemos relacionar que Palmas-TO tem algumas comunidades rurais que conseguimos identificar a partir da leitura nos documentos de referências. O Quadro 7 traz esse demonstrativo.

Quadro 7: Comunidades rurais pertencentes ao território de Palmas-TO (2022)

Comunidades rurais de Palmas-TO

Taquarussú Grande
 Assentamento Entre Rios
 Assentamento São João
 Assentamento Sítio
 Comunidade Marmelada
 Comunidade Vale do Lajeadao
 Santa-Fé Rural
 Serra do Carmo Taquarussú
 Buritirana Distrito de Palmas
 Varjão
 Jáu

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Para enfatizar e ilustrar o contexto acima pautado, toma-se como base a construção da Escola Municipal João Beltrão, localizada a 8 km de Palmas-TO. Com a criação do estado e a implantação da capital, de 1988 a 1989, muitas pessoas perderam parte de suas posses para o governo do Tocantins (SILVA; SPADA, 2012). Foi um processo de desapropriação em que uma porcentagem de terra permanecia com o proprietário e a outra passava a ser loteada em pequenas chácaras e vendidas à população (PALMAS, 1991).

De acordo com Silva e Spada (2012), nesse período, foram se formando algumas escolas, organizadas e administradas pela própria comunidade. No entanto, o acesso era difícil,

pois não havia transporte escolar, e a estrutura física era precária. A falta de material e a ausência de concurso público para a Educação do Campo, com vagas para professores especializados, têm dificultado o aprendizado dos alunos, o que se tornou um grande empecilho para o desenvolvimento do trabalho educacional nas escolas.

Com a criação da Capital Palmas, em 1989, as três escolas que existiam na comunidade, Nossa Senhora Aparecida, Taquarussu Grande e Fazenda Varjão, foram unificadas no processo conhecido como nucleação, e recebeu o nome de Escola Municipal João Beltrão inaugurada em 20 de maio de 1991. Todas as escolas foram instituídas e a figura do professor era alguém da comunidade que possuía o conhecimento de conteúdos escolares, onde era escolhido para ministrar as aulas (SILVA; SPADA, 2012, p. 8).

No entanto, para ministrar aulas na escola, eram escolhidas pessoas autodidatas e que trabalhavam com improviso, mas que tinham um perfil de educadoras por escolarizarem crianças de suas comunidades e porque já tinham um conhecimento sobre a educação. Para as autoras, tratava-se de organizar e direcionar as ações de cunho educativo, religioso e as atividades festivas na comunidade, por isso, seu trabalho não se limitava à escola e contava, sobretudo, com mulheres desempenhando esses papéis (SILVA; SPADA, 2012). Assim, foram construindo as características da escola do campo, com uma educação vinda das demandas das famílias que moram no campo e que exigiam que seus filhos tivessem acesso à educação escolar. Desse modo, no processo histórico da década de 1990, a população do município de Palmas-TO teve um crescimento expressivo nos últimos anos, com uma população de 24.261 habitantes (INEP, 2019).

Os dados apresentados pelo IBGE (2020) informam que Palmas-TO registra uma população de 306.296 habitantes e que 6.570 deles moram na área rural. A agricultura familiar é predominante no município e está representada pelos camponeses que vivem do campo, que expressam suas lutas para manter viva sua cultura no seu lugar de origem. Nesse aspecto, aponta-se para a necessidade de ofertar o ensino infantil para o campo, com creche infantil e adequações de estrutura curricular da Educação do Campo no ensino fundamental.

Dessa forma, a estrutura do currículo para a Educação do Campo no município de Palmas-TO sinaliza a necessidade de que seja dialogada e construída de forma coletiva pelas comunidades escolares, pois é notável que, dentro da rede municipal de ensino, até o presente momento, não foi identificado um nivelamento padrão de estrutura e funcionamento dessas escolas do campo.

Nesse aspecto, encontra-se a diretriz curricular para a Educação do Campo no município como documento orientador, porém se percebe que a estrutura apresentada tem outra lógica do ensino que agrega a estrutura urbana e é implementada nas escolas do campo. Trata-se de um referencial que está em vigor na educação e registra a existência do ensino para o campo.

Para o MEC (2012), a Educação do Campo, com seus marcos normativos, proporcionou a efetivação das normas existentes, que já são apresentadas e regulamentam as diretrizes da Educação do Campo, o que significa passos decisivos e imprescindíveis para garantir o direito das populações do campo a uma educação de qualidade.

Sobre o mesmo ponto de vista, com base nos documentos normatizadores da Educação do Campo e pensando na qualidade do ensino, o município de Palmas-TO iniciou um desafio na Educação do Campo e investiu na estrutura de uma escola modelo. Podemos identificar que, das cinco escolas, apenas a Fidêncio Bogo, criada em 2018, recebeu esse investimento em uma lógica de ofertar ensino apropriado para a Educação do Campo.

Uma vez que a escola possui seu currículo adaptado para o ensino do campo, foi instalada na região de Taquarussu Grande (SEMED, 2019). Nessa perspectiva de escola modelo, o município de Palmas-TO procurou potencializar especificamente uma escola com base nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para o Campo (BRASIL, 2002).

A política curricular permite verificar, no município, a existência de escolas que possuem adaptação na estrutura curricular no ensino fundamental do campo, portanto, cabe se aprofundar no contexto e verificar como o processo de estruturação curricular ocorreu em torno de uma escola, levando em consideração a LDB (BRASIL, 1996a) que diz respeito à concepção e às adequações curriculares para a Educação do Campo.

Decerto, essa objetividade destaca-se especificamente na LDB (BRASIL, 1996a), em que o artigo 26 trata dos currículos do ensino fundamental e médio, que devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. Na sequência, o artigo 27 reafirma que se reporta aos conteúdos curriculares da educação básica e que devem ser observadas, ainda, as seguintes diretrizes: difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de bem comum e a ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em estabelecimento; orientação para o trabalho e a promoção do desporto educacional e apoio a práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996a).

Por sua vez, o artigo 28 da LDB (BRASIL, 1996a) destaca que a oferta de educação básica para a população rural deverá ocorrer por meio de adaptações necessárias à sua adequação, com conteúdos curriculares e metodologias apropriados, inclusive calendário que levam em conta a produção local.

Essa lei desvincula a escola rural da urbana no que diz respeito aos meios e ao desempenho, ao exigir um planejamento interligado à vida rural. Indica a necessidade de adaptações para a adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região, com respeito aos calendários sazonais, aos ritmos e às práticas sociais dos grupos aos quais pertencem as crianças (BRASIL, 1996a).

Segundo a LDB (BRASIL, 1996a), no que refere à escola do campo, a garantia das condições básicas necessárias para a organização da vida nas comunidades rurais inclui assistência técnica, professores habilitados, escolas em boas condições de funcionamento e um currículo que contemple “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 1996a, p. 10).

A Educação do Campo e o currículo têm, em suas bases de construção conceitual, o reconhecimento das diversidades culturais do campo, assim, não só formalizam essa educação, como também reforçam os instrumentos legais de reconhecimento social. Esse processo social não significa que, no campo, se desconstrói o modo de vida, mas se valorizam e reconhecem também as práticas da educação informal exercidas pela comunidade rural.

Assim, compreendemos que o currículo envolve questões internas e externas do conhecimento, que despertam a valorização da cultura local regionalizada e transformada em linguagem acadêmica, o que traz sentido para o ensino desejável para o campo, ao fazer distinção da prática e da teoria. Dessa maneira, de acordo com os PPP das duas escolas mencionadas, mesmo com suas limitações, parecem ter uma relação interessada em transmitir, no currículo, determinados conteúdos ao trazer teorias e práticas que atendam aos anseios da comunidade do campo. Observa-se que as duas escolas possuem abertura para melhorar o nível do ensino de acordo com as Diretrizes Operacionais Básicas das Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

Com essa busca por um ensino do campo, entende-se que, para ocorrer a mudança, precisa-se de um currículo adequado para essas escolas. Nesse sentido, identificamos, nos currículos das cinco escolas, que, apenas duas, Escola Municipal Fidêncio Bogo e ETI Marcos Freire, estão dentro dos parâmetros da estrutura curricular com disciplinas diversificadas, de

acordo o que traz a matriz curricular da Educação do Campo do município de Palmas-TO. No entanto, podemos dizer que apenas a escola Fidêncio Bogo está de acordo com o que preconizam as Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (BRASIL, 2002), pois, desde de sua estrutura física até a curricular, atende ao ensino que deseja ser alcançado na educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o currículo construído em uma concepção de Educação do Campo nas cinco escolas situadas na zona rural do município de Palmas-TO e que atendem às peculiaridades da vida e da cultura dos alunos que moram no campo, contemplam o currículo e as disciplinas com suas diferenças e métodos, pensando na melhor forma de transmitir o ensino. Dessa maneira, buscamos saber também se as diretrizes e ações propostas contemplam uma adequação curricular, para atender às especificidades da Educação do Campo. Além disso, analisamos a maneira como o sistema de ensino conduziu o processo dessas escolas para promoverem adequação curricular, no sentido de materialização dos saberes dos camponeses.

O trabalho procurou compreender os espaços de diálogos dentro do sistema municipal de ensino sobre a Educação do Campo, quando foi averiguado seu contexto a partir da LDB (BRASIL, 1996a), da SIE, da CME e das leis que normatizam o formato do ensino para a Educação do Campo em Palmas-TO. Surpreendentemente, foram percebidas controvérsias, pois, ao mesmo tempo que há reconhecimento expresso das escolas do campo, a estrutura curricular diverge. Podemos constatar somente uma escola com estrutura curricular apropriada para a Educação do Campo. Nas demais, o currículo segue o modelo da BNCC (BRASIL, 2017), sem adequações para as escolas do campo.

No subsídio da pesquisa, apoiou-se em referencial de bases legais como LDB (BRASIL, 1996a), SIE, CME, Resolução CNE n.º 1 (BRASIL, 2002), além dos PPP das escolas e de procedimentos metodológicos com análise dos dados sistematizados, que foram fundamentais para chegar às informações pretendidas. Por meio de leituras e escrita, discutiu-se a problemática de forma crítica, na busca de desmistificar os dados e os questionamentos, como a matriz curricular e seus desdobramentos, a maneira como é aplicada no ensino fundamental, como está sendo direcionada no PME e na construção dos PPP das cinco escolas.

Neste percurso, estudamos o currículo da Educação do Campo do município de Palmas-TO, buscamos problematizar as questões curriculares a partir das Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo (BRASIL, 2002). Diante disso, tivemos acesso a documentos que ofereceram uma leitura com maior rigor a respeito da Matriz Curricular da Educação do Campo do município de Palmas-TO, como exemplo: leis municipais, PME, PPP

da Educação e PPP das cinco escolas do campo. Nesse aspecto, a pesquisa aponta para a necessidade da construção de um currículo nas identidades sociais e culturais da diversidade existente no cenário de uma educação para o campo.

Desse modo, a pesquisa proporcionou observar a ausência de políticas públicas de educação que ofereçam um ensino com suas especificidades ao público da área rural, como exemplo, o ensino e aprendizagem, as políticas curriculares e material didático. Desse modo, as manifestações por um ensino específico para o campo foram construídas ao longo dos anos por movimentos sociais. Mesmo com produções e estudo sugestivo para serem implementadas junto a LDB (BRASIL, 1996a), não foram acatadas todas as propostas sugeridas nesse período. Mesmo estabelecidos nos artigos 23, 26 e 28 da Lei n.º 9.344 (BRASIL, 1996b), nessa reformulação e implementação, deixou-se lacunas que não atenderiam à Educação do Campo na sua totalidade, nem supririam as necessidades do ensino do campo.

No cenário atual, as discussões assinalam que a Educação do Campo continua em posição periférica, à margem do processo de inclusão, em situação de esquecimento. Isso nos suscita dizer que o grito da educação como um direito universal foi proclamado, porém, precisa de uma atenção às especificidades como a Educação do Campo. As discussões que envolvem a modalidade da Educação do Campo no município de Palmas-TO, no âmbito decisório das políticas públicas de educação, têm adquirido força e amplitude nas vozes dos movimentos sociais, que compartilham do ideal por uma Educação do Campo. Portanto, a educação rural praticava um modelo de ensino que não agregava no conhecimento e aprendizado para o aluno do campo, assim, havia uma educação do campo amortecida, com a simplificação de seus saberes, em face de outros interesses, como a produção de alimentos sem a participação da prática dos camponeses na terra, o que, em alguns momentos, incentivava o êxodo rural.

Na construção da proposta curricular das escolas do campo, em geral, constatamos a necessidade de incorporar, no currículo, as matrizes culturais dos sujeitos camponeses como forma de se contrapor à cultura hegemônica, que impõe valores urbanos no currículo escolar do campo. Afinal, a cultura hegemônica tem tratado os saberes e conhecimentos da cultura popular de forma padronizada. Assim, podemos afirmar que, ainda hoje, impera um modelo de educação básica para o campo em que as políticas compensatórias pensam e transportam os currículos da cidade.

Numa perspectiva sociocultural plural, a adequação ou reforma curricular deve articular os interesses dos diferentes grupos: os movimentos sociais, os professores e os pais,

mediante uma construção coletiva.

Em razão da participação coletiva, as escolas, por meio da matriz curricular, têm buscado fazer uma “adaptação” do currículo, apenas no sentido de ajustamento da educação escolar, ao invés de uma proposta propriamente dita de adequação curricular, política e cultural. Assim, o currículo pode contextualizar os conteúdos pretendidos que devem ser significativos, isto é, relacionados aos interesses da comunidade escolar e à vivência do educando.

Nesse sentido, pontuamos que o currículo deve expressar e valorizar as diferentes vivências, pois entendemos que a vivência é a diferença e que a diferença está na vivência. No entanto, é preciso assinalar que, na prática, elas não têm sido levadas em consideração, porque tem faltado, na escola do campo, propostas curriculares com iniciativas de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Greice Mesquita. **Espaço e instrumentos para planejamento educacional, nacional e no município de Palmas/TO**: Conferência Municipal de Educação. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado Tocantins, Palmas, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 203p.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. 144p. (Série Prática Pedagógica)
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 19-62.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo (primeira parte). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Editora Eletrônica, 1999, p. 13-46.
- ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 240p.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei n.º 13.005/2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. (Acesso em: 25 out. 2022.)
- BRASIL. **Relatório de gestão**: SECAD (2004). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192>. (Acesso em: 10 nov 2022.)
- BRASIL. **Programas e ações**: SECADI. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>>. (Acesso em: 13 nov. 2022.)
- BRASIL. Decreto n.º 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 (Pronea). **Diário Oficial da União**, Brasília, sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>>. (Acesso em: 26 jul. 2021.)

BRASIL. Educa IBGE. **População rural e urbana**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>>. (Acesso em: 20 dez. 2021.)

BRASIL. **I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. Texto base. Redação por CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasília: CNBB, MST, UNESCO, UNICEF e UnB, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 1.350**, de 9 dezembro de 2004. Disponível em: <<https://cm-palmas.jusbrasil.com.br/legislacao/245527/lei-1350-04?print=true>>. (Acesso em: 13 jul. 2021.)

BRASIL. MEC; SEB; DICEI, 2013. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&categoryslug=abril2014pdf&Itemid=30192>>. (Acesso em: 5 jun. 2021.)

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação no Brasil Rural**. Brasília-DF: INEP/MEC, 2006.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to/palmas.html>>. Acesso em: 20 out. 2022.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Percursos formativos do ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base – ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político-Pedagógico – ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília-DF, Caderno n.º 1, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a educação nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE n.º 2**, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Programa Nacional de Educação do Campo; Pronacampo. Brasília/DF: MEC, 2008. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2002/04/09>>. (Acesso em: 10 out. 2022.)

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo, Pronacampo**. Brasília/DF: MEC, janeiro de 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocumns&view=dwnlodalias=13214-documento-orientador-do-pronamcpo-pfd&Itemid=30192>>. (Acesso em: 19 ago. 2021.)

BRITO, Tatiane Novais. Educação do Campo: caminhos possíveis para construção de práticas educativas significativas. **Redipe, Revista Diálogo e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 1, p. 90-105, jun. 2020.

BICALHO, Ramofly. História da Educação do Campo no Brasil e a Pedagogia da Alternância. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n. 3, p. 79-90, set./dez. 2017.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo (verbetes). In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012, p. 244-280.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25. (SECADI, Caderno 4).

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004, p. 17-70.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 157p.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 275p.

CRUZ, Yonara; COVER, Maciel; SILVA, Cícero da. Morar no campo e estudar na cidade: a realidade de crianças e jovens de uma comunidade do Norte do Tocantins, Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, e 11260. 2021.

FAERTO. **Federação das associações e entidades rurais do estado do Tocantins**, 2018. Disponível em: <<https://faerto.com.br/>>. (Acesso em: 18 nov. 2022.)

FONEC. **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Clarice Aparecida dos Santos *et al.* [orgs.]. Brasília: Universidade de Brasília, 2020. 435p.

GADOTTI, Moacir. **Multiculturalismo e a crítica pós-moderna: por uma pedagogia de resistências e transformação**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 72-81.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas: Artmed, 2000. XXp.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 23-24, 1995.

IADEBRASIL. **Educação do Campo: histórico, princípios, conceitos, práticas e marcos normativos**, 2018. Disponível em: <<http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/educacao-campo/moduloII/pdf/12%20publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758/22819>>. (Acesso em: 22 dez. 2021.)

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999. 210p.

LOCATELLI, Klívia de Silva Nunes; PEREIRA, Fabíola A. Educação do campo no estado do Tocantins: desafios pedagógicos e curriculares. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 583-593, set./ dez. 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**: por uma pedagogia de resistência e transformada. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997. 213p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz, Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. 220p.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas, na primeira década do século XXI. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 57-58, abr. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre a educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 175p.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mário. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

NUNES, Klivia de Cassia Silva. Cenário da Educação do Campo no estado do Tocantins. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E VI JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CAMPO. 2., 2013, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2013, v. 1, p. 1-14.

PALMAS. Câmara Legislativa. **Lei n.º 44**, de 21 de março de 1990. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislativo.palmas.to.gov.br/>>. (Acesso em: 19 ago. 2021.)

PALMAS. Câmara Legislativa. **Lei n.º 1.350**, de 9 de dezembro de 2004. Cria o Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/to/p/palmas/lei-ordinaria/2004/135/1350/lei-ordinaria-n-1350-2004-institui-o-sistema-municipal-de-ensino-de-palmas-e-da-outras-providencias>>. (Acesso em: 20 ago. 2021.)

PALMAS. Câmara Legislativa. **Lei n.º 1.461**, de 13 de março de 2007. Altera a Lei n.º 44, de 21 de março de 1990, integra o Conselho do FUNDEB como Câmara do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislativo.palmas.to.gov.br/>>. (Acesso em: 18 ago. 2021.)

PALMAS. COFME (2012). **Relatório das proposições da plenária da I Conferência Municipal de Educação**. Palmas, TO, 2012. Disponível em: <<https://www.palmas.to.gov.br/>>. (Acesso em: 12 mar. 2021.)

PALMAS. **Decreto n.º 266**, de 17 de abril de 2012. Institui e nomeia Comissão para Organização e Sistematização do Plano Municipal de Educação. Disponível em: <legislativo.palmas.to.gov.br/>. (Acesso em: 28 jul. 2021.)

PALMAS. **Projeto Político-Pedagógico - PPP**. ETI 1. Luiz Nunes Oliveira, 2021a.

PALMAS. **Projeto Político-Pedagógico - PPP**. ETI 2. Aprígio Thomas de Matos, 2021b.

PALMAS. **Projeto Político-Pedagógico - PPP**. ETI 3. Fidêncio Bogo, 2021c.

PALMAS. **Projeto Político-Pedagógico - PPP**. ETI 4. Marcos Freire, 2021d.

PALMAS. **Projeto Político-Pedagógico - PPP**. ETI 5. Sueli Ferreira de Almeida Reche, 2021e.

PALMAS. **I Conferência Municipal de Educação**, novembro de 2012. Disponível em: <<https://www.palmas.to.gov.br/medida/doc/arquivosservico/DOCUMENTOREFERENCIALPLANOMUNICIPALDEEDUCACAO.pdf>>. (Acesso em: 15 dez. 2021.)

PALMAS. **Relatório da I Conferência Municipal de Educação de Palmas-TO**. Palmas, TO, 2012f. Disponível em: <http://www.palmas.to.gov.br/media/doc/arquivoservico/RELATORIO_FINAL_DA_I_CONFERENCIA_MUNICIPAL_DE_EDUCACAO_DE_PALMAS.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2021.

PALMAS. **Relatório da II Conferência Municipal de Educação de Palmas-TO**. Palmas, TO, 2013. Mimeo.

PALMAS. **Relatório da III Conferência Municipal de Educação de Palmas-TO**. Palmas, TO, 2015. Mimeo.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação. **Ata da reunião da Comissão para Organização e Sistematização do Plano Municipal de Educação**, de 26 de abril de 2012. Palmas, TO, 2012. Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/servicos/plano-municipal-de-educacao-pme/125/>>. (Acesso em 14 jul. 2021.)

PRADO, Kellyane Dias; VIZOLLI, Idemar; GOMES, Darlene Araújo. Educação do Campo no Tocantins: análise situacional. **Revista Desafios**, v. 3, n. 8, Especial, p. 132-135, 2016.

PRONERA: experiências de gestão de uma política pública. Fátima Martins et al. (Orgs.). São Paulo: [s.n.], 2015. 204p.

QEDU (2021). **Dados educacionais de Palmas**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/municipio/1721000-palmas>>. (Acesso em: 15 nov. 2022.)

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano 1, n. 1, p. 2-15, jul. 2009.

SALES, Suze. **Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins / Campus de Arraias**. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado de São Paulo, São

Paulo, 2018.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação do campo**: discursos sobre currículo, identidades e culturas. 2015. 148 f. (Mestrado em Educação) – Universidade da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista adaptada da Conferência Educação Brasileira de 2016: da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SILVA, Cicero; SUARTE, Letícia Brito de Oliveira; LEITÃO, Rosângela Ribeiro de Sousa. A Educação do Campo na rede pública de ensino do estado do Tocantins, Brasil (1999-2013). *Research Gate*, v. 28, n. 54, p. 2-27, 2020.

SANTANA, Dilsilene Maria Aires. **Política de Educação para o meio rural - PRONERA no Tocantins**. 2002. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SILVA JR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETO, Maria. Por uma Educação do Campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando, Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, ano 2, n. 3, p. 45-60, nov. 2011. (Caderno temático: Cultura e Educação do Campo)

SILVA, Maria E.; SPADA, Ana Carolina M. Um olhar para a formação docente nas escolas do campo de Palmas. **Revista Manacial**, v. 7, p. 260, 2012.

SILVA, Sueli. Educação do/no campo: pressupostos fundamentais. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 3, p. 2-9, jun./dez. 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995. 99p.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Muller. **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. 200p. (Núcleo de Tecnologia Educacional)