



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL

NEURIANE VIEIRA DE SOUZA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRINCIPAIS DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DESSE
DIREITO SOCIAL**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Neuriane Vieira de Souza

Educação do campo: principais desafios à efetivação desse direito social

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins para obtenção do título de bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Eliane Aizza

Miracema do Tocantins, TO

2025

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

- S729e Souza, Neuriane Vieira de.
Educação do campo: principais desafios à efetivação desse direito social. / Neuriane Vieira de Souza. – Miracema, TO, 2025.
58 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Serviço Social, 2025.
Orientadora : Leila Eliane Aizza
1. Educação do Campo. 2. Povos do Campo. 3. Política de Educação. 4. Marcos Normativos. I. Título

CDD 360

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).

NEURIANE VIEIRA DE SOUZA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRINCIPAIS DESAFIOS À EFETIVAÇÃO DESSE
DIREITO SOCIAL

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, Curso de Serviço Social, foi avaliado para a obtenção do título de bacharel em Serviço Social e aprovada (o) em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: _____ / _____ / _____

Banca Examinadora

Prof. (a). Dr. (a) Leila Eliane Aizza - Orientadora, UFT

Prof. (a) MSc. Janaina Augusta Neves de Souza – Examinadora, UFT

Prof. (a) Dr. (a) Laína Jennifer Carvalho Araújo - Examinadora, UFT

Dedico este trabalho ao meu irmão, Fabrício, que hoje passa pelos mesmos processos que eu passei, em viver a educação do campo e saber como a mesma é desafiadora em tantos aspectos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me guiado até aqui com discernimento, sabedoria e coragem para enfrentar todos os desafios.

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais, por terem sonhado comigo essa trajetória e ressaltarem a importância da educação para a concretização dos meus sonhos. A vocês agradeço todo o cuidado, incentivo e por serem minha maior inspiração. Posso, finalmente, dizer que nós conseguimos. Muito obrigada.

As amigas que a Universidade Federal do Tocantins me deu e que tive a alegria de partilhar toda essa trajetória acadêmica, Maria Júlia e Thalyne. Obrigada por todo o apoio e por viverem comigo todo esse processo, pela escuta, por cada palavra de motivação, por dividirem comigo momentos tão especiais. Sem vocês, essa experiência teria sido ainda mais difícil.

A todos os meus amigos que de forma direta e indireta contribuíram para essa trajetória, cada um a sua maneira, souberam compreender a minha ausência em diversos momentos, em especial às amigas Bárbara e Kallyne. A vocês, obrigada pelas conversas, pelo incentivo em momentos desafiadores, por ouvirem e entenderem as minhas angústias, as palavras de encorajamento e, acima de tudo, enfatizarem e acreditarem no meu potencial.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Leila Aizza, por ter trilhado comigo este trabalho, pelo incentivo, por ter sido exemplo de profissional e ter conduzido tudo com leveza e seriedade. Sem você e todas as suas orientações este trabalho não seria possível. A você, todo meu respeito e gratidão.

Aos professores que estiveram presentes neste processo acadêmico e que tanto me ensinaram, cada um a sua maneira contribuiu para o meu desenvolvimento e pelas valiosas experiências de aprendizado. Em especial, a Profa. Dra. Ingrid Karla da Nobrega Beserra, ser humano e profissional admirável.

Agradeço também a banca examinadora, as professoras MSc. Janaína e profa. Dra. Laína pelas valiosas contribuições ao meu estudo. Além disso, agradeço à Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema do Tocantins, espaço de aprendizagem, conhecimento e experiências vividas durante o processo de graduação. Por ter sido essencial na minha vida acadêmica e para além dela.

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido a partir da pesquisa documental e bibliográfica que discute a temática da educação do campo. Nesse sentido, apresenta inicialmente uma breve historicização sobre o tema e destaca a importância dos movimentos sociais na construção dessa política. Nessa direção, o objetivo geral deste estudo tem como foco compreender os desafios e limites colocados à efetivação da educação do campo no país. Em consonância, os objetivos específicos são voltados a analisar brevemente o contexto histórico de seu desenvolvimento, além de discutir os desafios colocados a essa política, bem como as consequências para os educandos. Os achados da pesquisa indicam que os desafios são variados e vão desde a estrutura física precária das unidades de ensino, salas multisseriadas, formação específica e continuada para os educadores, além da baixa destinação de recursos públicos para a execução dessa política. Além disso, o estudo indica que os avanços e as conquistas nessa temática são resultantes da luta e a resistência dos movimentos sociais do campo que além da luta pela terra, priorizam o desenvolvimento da educação que atenda às reais necessidades e especificidades dos povos do campo. Esta pauta contribuiu significativamente para a ampliação dos marcos normativos da educação do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Povos do Campo. Política de Educação.

ABSTRACT

This course completion work was developed from documentary and bibliographic research that discusses rural education. In this sense, the work presents a brief historicization of the origin of rural education policy in the country to the present day and highlights the importance of social movements in the construction of this process. In this sense, the general objective of this study is to understand the ills that plague rural education and the consequences in the life of rural communities. In consonance, the specific objectives are aimed at briefly analyzing the historical context of the development of rural education in the country. In addition to discussing the challenges posed to this policy and the consequences for students in these regions and, finally, identifying the expressions of the social issue present in rural education. The findings of the research indicate that the main challenges of rural education range from structures, transportation, multigrade classrooms, specific training of educators, the lack of allocation of public resources until due recognition in the country's political agendas. The advances and achievements along this trajectory are the result of struggles and resistance, with a strong contribution from rural social movements, which in addition to the struggle for land, fight for a rural education that meets the needs and specificities of rural peoples and thus rural education gains important normative frameworks, which add to the advances of these struggles.

Keywords: Rural Education. Rural Peoples. Education Policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional De Educação
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CRESS	Conselho Estadual de Serviço Social
ECA	Estatuto da Criança e Adolescentes
EMEC	Escola Municipal de Educação do Campo
ENERA	Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MMTR	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG's	Organizações Não – Governamental
PPGCom	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Sociedade
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRE	Superintendência Regional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	14
2.1	A educação do campo em perspectiva histórica.....	14
2.2	A importância dos movimentos sociais.....	18
3	OS AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	28
3.1	Marcos normativos da educação do campo.....	28
3.2	O debate atual sobre a educação do campo.....	33
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS.....	50
	ANEXOS.....	

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo é marcada por lutas constantes, dentre elas, a busca pelo reconhecimento do direito da população do campo à educação que atenda às suas reais necessidades. Outro ponto fundamental, está relacionado ao papel do Estado em oferecer uma formação de qualidade para os alunos que vivem no campo, respeitando as concepções e particularidades¹ de cada comunidade como preconiza a legislação que versa sobre essa temática, com destaque para a Constituição Federal de 1988.

Nesse aspecto, é preciso considerar que o modelo de educação ofertado às comunidades que vivem no campo passou por várias transformações. Isso ocorreu mediante a atuação dos movimentos sociais que através da oposição e resistência aos interesses políticos e econômicos, contrários as suas pautas, conseguiu estabelecer um modelo de educação inclusivo que respeite suas especificidades².

Portanto, as leis, os decretos, planos, programas e outros marcos no campo institucional fortaleceram o desenvolvimento de um modelo de educação voltado aos alunos que vivem no campo. Nesse cenário, se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pioneiro na articulação da educação, tendo como um de seus princípios, o respeito aos aspectos sociais e culturais das comunidades. Nesse sentido, é necessário destacar o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 que em seu artigo 1º, inciso I, definiu que a população do campo é formada pelos:

[...] 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. (BRASIL, 2010).

¹ A [...] “Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela, isto é, vai além da educação escolar, institucionalizada pelo modo de produção capitalista, na busca por uma educação emancipadora. (Lima; Costa; Pereira, 2017, p. 18)² Neste estudo, a categoria especificidade rompe [...] com a ideia de que a escola, no campo, deve se constituir como uma extensão ou um apêndice das escolas urbanas. (MENDES; GARCIA, 2015, p. 500)

Essa definição é fundamental para que todos aqueles que compartilham as mesmas condições se sintam representados e, coletivamente avancem na luta pela garantia e efetivação de seus direitos. É preciso ratificar que a carta magna em seu artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado. Além disso, regulamentou pontos importantes sobre o ensino, ao firmar a oferta obrigatória e gratuita, garantiu também o acesso àqueles que não conseguiram se alfabetizar na idade certa, por meio de programas educacionais específicos.

Outro marco fundamental é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que assegura em seu artigo 28 que a educação será adequada às particularidades das comunidades de cada região. Isso evidencia o reconhecimento e o respeito às especificidades de cada grupo, em especial aqueles que vivem no campo, objeto deste estudo.

Diante disso, o calendário escolar deve ser adaptado de modo que os processos de trabalho ligados ao cultivo da terra como o plantio e a colheita, sejam priorizados durante o ano letivo. Portanto, tais necessidades e temporalidades devem ser consideradas no estabelecimento do ano letivo dos alunos dessas comunidades.

Nesse sentido, a vivência pessoal desse modelo de educação na infância e a compreensão de que a educação do campo sempre esteve em “desvantagem” em relação àquela ofertada na cidade, motivou o interesse pela pesquisa. Dessa forma, tão importante quanto falar sobre a educação do campo é tratar sobre as políticas educacionais que historicamente foram impostas à população camponesa. Além disso, a luta e as conquistas, ainda que vagarosas, também serão demonstradas ao longo deste estudo.

Destacamos ainda que a efetivação das políticas públicas³ voltadas a essa população é resultante da falta de destinação do orçamento público para a execução daquilo já proposto. Essa afirmação se ampara na oferta precária, expressa em

³ A fonte de financiamento das políticas públicas brasileiras surge, a partir dos recursos contidos no orçamento público e materializados nas leis orçamentárias, que fazem parte da política fiscal. A sua estruturação e consolidação se dá por intermédio do Plano Plurianual (PPA), contido na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA). O trâmite orçamentário tem origem no executivo que elabora a proposta e remete ao Congresso Nacional. Os gastos são normatizados por meio do instrumento denominado de orçamento público que, discrimina a forma pela qual será realizada a distribuição e aplicação dos recursos públicos em vistas de autorização dos gastos. (SOUZA; ASSUNÇÃO; SILVA, 2015, p. 2)

escolas sem manutenção, na ausência de formação para os professores, na precariedade dos transportes escolares, nas estradas sem manutenção, além da composição de salas multisseriadas, fragilizando cada vez mais a oferta. Isso contraria o preceito constitucional de que a educação deve ser pública, gratuita e de qualidade.

Esse cenário, tem levado ao fechamento das escolas do campo, consideradas pelos gestores públicos, sinônimo de “gasto” que deve ser evitado. Dessa forma, os alunos deixam suas comunidades e se deslocam para as escolas da cidade, muitas vezes, percorrem grandes distâncias durante a madrugada a fim de cumprir o horário escolar. Essas questões, não se resumem apenas à educação e a negação do direito a escola próxima à residência do aluno, ela também contribui para o êxodo do campo, contrariando os princípios propostos pelos movimentos sociais. Tais fatos, acentuam ainda as desigualdades entre o campo e a cidade.

Nesse sentido, a relação de territorialidade precisa ser levada em consideração, uma vez que o território fortalece o espaço de vivência, a cultura e o sentimento de pertencimento. Todavia, o território também é espaço de disputa, de dominação, de produção e lucro.

Vivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro. (SANTOS, 1994, p. 255)

Assim, segundo Milton Santos (2005), o território é sinônimo de espaço humano e, espaço habitado que carrega historicidade. Dessa forma, para compreender a construção e reconstrução do mesmo é necessário entender os contextos em que estão inseridos.

Diante desses aspectos, o objetivo geral deste estudo é compreender os desafios e limites colocados à efetivação da educação do campo no país, tendo como referência de análise a pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema. Nessa direção, os objetivos específicos são voltados a analisar brevemente o contexto histórico do desenvolvimento da educação do campo. Além de discutir os desafios colocados a essa política e as consequências para os educandos que vivem no campo.

Considerando a importância das conquistas institucionais da política de educação, destacamos a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 que determina a formação de equipes multiprofissionais, compostas por assistentes sociais e psicólogos nas redes públicas de educação básica do país. Segundo a referida lei, os sistemas de ensino disporão de um ano para as adequações e, transcorridos seis anos da publicação da lei, é suposto que as secretarias de ensino estadual e municipal do estado do Tocantins tenham cumprido tais exigências. Assim, a questão norteadora deste estudo é: as equipes multiprofissionais, voltadas ao aprimoramento da oferta da educação foram implantadas no estado do Tocantins, em especial nas unidades escolares do campo?

Para responder a essa questão e aos objetivos aqui propostos, a pesquisa documental e bibliográfica, foram fundamentais para o aprofundamento da temática. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2002).

Assim:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2013, p. 95)

Além disso, as contribuições de Arroyo (1999), Amaro (2017), Almeida (2007), Arboit (2013), Bezerra (2013), Caldart (2009 e 2012), Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) (2011), Cruz (2021), Gil (2002), Guimarães (2017), Figueiredo (2020), Nery (2009), Santos (2024), entre outros autores e publicações relevantes, foram essenciais para este estudo. Além disso, a pesquisa e o levantamento de leis, decretos, portarias, programas, entre outras fontes documentais sobre essa temática, foram fundamentais para o desenvolvimento da análise aqui proposta. Nesse sentido, a pesquisa documental é aquela que tem:

[...] como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2013, p. 95)

Posto isso, este trabalho está dividido em dois capítulos. No capítulo 2, é apresentado brevemente o contexto histórico da educação do campo no Brasil, bem

como a atuação dos movimentos sociais que estabeleceram a educação como uma de suas principais bandeiras de luta. No capítulo 3, são apresentados os marcos normativos que caracterizam importantes conquistas da educação, além da análise bibliográfica e documental propriamente dita, fundamentais para compreender os desafios e limites da educação do campo no país.

Por último, apresentamos as considerações finais que retomam os aspectos centrais do trabalho, bem como os avanços e retrocessos presentes na educação do campo, levantados pelo estudo bibliográfico e documental realizado. É importante ressaltar que a educação do campo continua a resistir, tendo como aliados os movimentos sociais do campo que primam pela educação do campo como condição indispensável ao desenvolvimento sustentável do campo.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 A Educação do campo em perspectiva histórica

A história brasileira é marcada pela colonização e a escravidão. Nesse sentido, Figueredo, Melo e Moreno (2020), destacam que o colonialismo apagou a história e a identidade de muitos povos tradicionais a partir da chegada dos europeus no Brasil.

A ideia de "modernidade" e "progresso", segundo Martins (2012, ano, p. 17) relegou “[...] ao passado e ao residual aquilo que supostamente não faria parte do tempo da modernidade, como o tradicionalismo dos pobres migrados do campo para a cidade, a cultura popular e a própria pobreza. ”Dessa forma, a modernidade só pode ser compreendida quando se leva em consideração todas as desigualdades produzidas pelo acúmulo de capital como o crescimento da miséria, da pobreza e dos mais injustiçados.

Considerando esses aspectos, Bezerra e Jesus (2013), destacam que os nativos não compartilhavam do conceito de propriedade, todos os bens da natureza eram de posse e uso coletivo. Com a invasão dos portugueses, o país passou a ser explorado e sob o capitalismo comercial, todas as ações e atividades visam somente o lucro, tudo se transforma em mercadoria, inclusive os seres humanos que foram cruelmente escravizados e vendidos.

É preciso destacar que em 1530, os padres jesuítas fundaram as primeiras escolas que tinham como objetivo principal catequizar os indígenas, bem como os colonos e seus filhos, tendo como referência a religião cristã, além disso visava a formação de sacerdotes. Mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759 pelo primeiro ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, a educação ainda era voltada à elite.

[...] a situação não mudou em suas bases. Recorde-se de que os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para formação do clero secular. Era esse o clero que atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera, constituído, como era, de filhos das famílias proprietárias. (ROMANELLI, 1978, p. 36)

Segundo Calazans (1993) é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem da exploração do trabalho no campo sempre se opuseram a educação para a classe trabalhadora. Assim, a maior parte

da população não tinha acesso, sendo em sua maioria escravos e indígenas que eram obrigados a exercer as atividades agrícolas.

Segundo Silva (2004), os indígenas, os negros e os trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e a escrever, uma vez que para o desenvolvimento do trabalho agrícola não era necessário o letramento. Nessa direção, o acesso à educação também foi negado as mulheres que deveriam cuidar dos afazeres domésticos.

Em 1918, o ensino era dividido em “Patronatos” e “Aprendizados Agrícolas”, ambos voltados à educação através do trabalho no campo. Segundo Nery (2009), os “Patronatos” eram instituições que uniam a assistência à infância, educação e o trabalho agrícola, eram voltados aos “menores” abandonados e aqueles que apresentavam algum “desajustamento social”. Por outro lado, os “Aprendizados Agrícolas” eram direcionados aos filhos de agricultores e pequenos proprietários de terras. (NERY, 2009)

Assim, as atividades desenvolvidas nos “Aprendizados Agrícolas” deveriam ter um caráter eminentemente prático, através de cursos de dois anos de duração, tendo como clientela alunos entre quatorze e dezoito anos. Os cursos eram voltados ao aprimoramento da agricultura, já a educação dos “Patronatos”, era destinada ao aprendizado de técnicas profissionais ligadas ao trabalho agropecuário. (NERY, 2009).

Dessa forma, a educação era ofertada de forma diferenciada para aqueles que compunham a elite da época, concomitante à exploração dos trabalhadores rurais pelos proprietários de terras que lhes negava direitos sociais e trabalhistas. Além disso, o modelo de ensino não levava em consideração a realidade, a originalidade, a vivência e cultura, uma vez que visava somente a formação de mão de obra barata.

É preciso considerar que a educação ganha relevância a partir do desenvolvimento da indústria no país. Assim:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. (ROMANELLI, 1978, p. 59)

Além disso, o fluxo migratório fez com que o Estado passasse a estabelecer escolas e projetos para o campo, a fim de evitar cada vez mais o êxodo. Nesse sentido:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”. (BRASIL, 1996)

Na década de 1960, a ditadura militar, agrava as questões ligadas à oferta da educação, uma vez que:

Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados, contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para tanto organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o País no rumo do “desenvolvimento”. (SILVA, 2004, p. 4).

Segundo Silva (2004), o modelo de desenvolvimento adotado se manteve apoiado na agricultura conservadora tendo como referência a mão de obra barata e fornecedora de matéria-prima para a indústria. No campo, diversas escolas foram fechadas sob a alegação de insuficiência de alunos como consequência do fluxo migratório.

Escolas públicas rurais [...] foram fechadas sob a alegação de que o número de alunos não era suficiente para a manutenção das turmas e classes escolares. Por sua vez a década de 1980 foi marcada pelo processo de nucleação ou consolidação das escolas rurais. Ou seja, escolas isoladas e unidocentes foram desativadas e núcleos rurais foram selecionados para sediar a instituição escolar [...] (SOUZA, MARCOCCIARE, 2011, p. 193).

Com o fechamento das unidades escolares do campo, a exclusão social aumentou, uma vez que os estudantes passaram a se deslocar para a cidade. Isso evidenciou outros desafios, como transportes escolares em condições precárias.

[...] os jovens foram os principais afetados, pois, para ter acesso ao ensino de 2º grau (atual Ensino Médio), era necessário dirigir-se à escola da cidade. Com isso, processos de exclusão escolar marcaram a vida da população do campo na década de 1980. (SOUZA, MARCOCCIARE, 2011, p. 193)

É preciso destacar que o campo sempre foi espaço de tensões, não só no aspecto educacional. O campo é o espaço de interesses de diferentes sujeitos, àqueles que lutam pela terra e por uma produção sustentável, se contrapõe ao agronegócio que tem ganhado cada vez mais espaço. Todavia, muitas famílias perderam suas terras para um modelo de exploração dos recursos naturais.

Considerando esses aspectos, a educação do campo tem como referência a necessidade de priorizar os trabalhadores do campo como sujeitos de direito que desde a criação do país são explorados. Isso tem sido perpetuado por gerações, nas quais o direito e o acesso à educação foram indiscriminadamente negados pela elite econômica e política dirigente do país.

Dessa forma, a luta pela educação do campo tem origem nos movimentos que lutam pela terra, ou seja, pela reforma agrária a fim de que trabalhadores rurais tenham o direito à terra e à educação e outros direitos.

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida. (MOLINA, 2015, p. 381)

Assim, a educação do campo é resultante da luta da classe trabalhadora por terra e trabalho, por organização social e política. A educação do campo ultrapassa a educação escolar, à medida que envolve a luta pelos interesses do campo a fim de romper com a desigualdade no sentido de estabelecer uma educação que atenda às suas especificidades.

Nesse sentido, a relação do campo com o modelo de produção capitalista, leva em consideração a lógica da acumulação e a mão de obra barata, resultando no aumento das desigualdades sociais e educacionais, uma vez que prioriza uma educação produtivista para atender aos interesses das elites.

De acordo com Stedile (2012), existem diversas polêmicas na sociedade brasileira em relação ao tema da reforma agrária que são ventiladas na imprensa, governo, academia e entre os movimentos sociais do campo. Isso ocorre pela desinformação sobre o que de fato consiste a reforma agrária e o conservadorismo de alguns governos em não implementar uma agenda política que contemple as pautas dos movimentos do campo.

Dessa forma, o campo atende aos interesses do agronegócio, com isso tem-se a expansão da exportação de grandes produções, fortalecendo ainda mais o modelo capitalista de produção que explora mão de obra barata, ao mesmo tempo que expulsa o trabalhador do campo ao privilegiar o emprego da tecnologia na produção.

Segundo D'Agostini (2009) apesar do agronegócio ser uma expansão e modernização da agricultura capitalista no Brasil é tão conservador que mantém e

aprofunda os pilares centrais da agricultura dependente. Ou seja, a propriedade privada, a concentração de terras, a produção para o mercado que visa o lucro com a implementação de tecnologias, produção em larga escala, exploração de mão de obra e dos recursos naturais que são finitos.

Dada a importância das questões até aqui abordadas, passamos a destacar a seguir a atuação dos movimentos sociais para garantir e ampliar os direitos da população do campo.

2.2 A importância dos movimentos sociais

É imprescindível destacar que a educação do campo no Brasil é pauta de luta dos movimentos sociais que passaram a reivindicar um novo modelo de educação que considerasse a comunidade rural em sua totalidade e, ao mesmo tempo, suas particularidades. Essas questões ganharam destaque com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que dentre suas bandeiras de luta pela democratização do acesso à terra, estabeleceu que a educação é uma de suas linhas de atuação. Assim:

[...] a educação do campo tem sua gênese nas reivindicações dos movimentos sociais, e incorporada às políticas públicas educacionais devido à atuação organizada dos movimentos sociais, bem como, devido às próprias necessidades da sociedade capitalista, cujas relações de trabalho têm-se complexificado e cada vez mais demandado outro perfil de trabalhador, tanto do campo quanto da cidade, a considerar que a escolarização tem papel fundamental na formação dos trabalhadores. (BEZERRA, JESUS, 2013, p. 247).

Nesse sentido, o MST foi um dos pioneiros a estabelecer dentre suas prioridades, a educação do campo. Portanto, desde a sua origem em 1984 no município de Cascavel no estado do Paraná, o movimento defende a reforma agrária, além da necessidade de reorganização da terra a fim de democratizar o acesso. Estas e outras pautas, são contrárias aos interesses capitalistas que têm predominado no campo, assim a questão do acesso à terra divide grupos, ocasiona disputas de poder e revela o processo excludente, presente desde a colonização do país.

Nesse contexto, o agronegócio impacta diretamente a vida das comunidades rurais, à medida que os territórios passam a produzir com base na lógica do mercado, portanto visa apenas o lucro. Somado a isso, o emprego de novas

tecnologias ocasiona a expulsão dessas comunidades do campo. Além disso, o predomínio de propriedades privadas que exploram a força de trabalho, algo comum na sociedade capitalista, segrega e acentua cada vez mais a divisão de classes. Dessa forma, os movimentos sociais que lutam pela democratização do acesso incorporaram a luta pela educação de classe.

Essa educação de classe, dos anos 1990 em diante, tomou uma dimensão que vai desde as questões educativas informais como as marchas, ocupações, as organizações, etc., até a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a elevação de escolarização, a educação profissionalizante, a graduação na universidade e a pós-graduação. (D'AGOSTINI, 2009, p. 111).

Assim, as lutas sociais do campo, lideradas pelo MST, marcam também grandes conquistas para a educação do campo no sentido de atender suas particularidades. Assim, a educação proposta pelo MST, desvincula a imagem da educação rural que atende aos anseios do Estado e das elites, uma vez que é voltada à educação da classe trabalhadora.

O MST e sua educação têm como eixo orientador de suas ações a luta de classes no campo e a convicção de construção de uma nova sociedade e, conseqüentemente, de uma nova educação pautada nos fundamentos/valores socialistas e humanistas como: o coletivismo, o trabalho coletivo, o trabalho socialmente útil, o trabalho como princípio educativo, a solidariedade, a organização e a auto-organização dos estudantes, a relação teoria e prática, entre outros. (D'AGOSTINI, 2009, p. 117).

Nesse sentido, foi realizado o I Congresso do MST (1984) que adotou a estratégia de ocupação de terras a fim de pressionar o governo a promover a reforma agrária. Isso significa que é necessário que a terra cumpra sua função social, à medida que é considerada meio de produção dos bens necessários à manutenção da humanidade e o desenvolvimento socioeconômico do país.

Nesse sentido, é importante destacar a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 que trata do Estatuto da Terra e em seu artigo 2º, parágrafo 1º, estabelece que:

§ 1º A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente: a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; b) mantém níveis satisfatórios de produtividade; c) assegura a conservação dos recursos naturais; d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivam. (BRASIL, 1964).

Nessa direção, a Constituição Federal de 1988 assegurou a desapropriação de imóvel rural para a reforma agrária:

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. (BRASIL, 1988)

Nesse contexto de luta pela democratização do acesso à terra, momentos importantes merecem destaque como o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (I ENERA), realizado em Luziânia-GO em 1997. É preciso ressaltar que a partir dele foi proposto o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”.

Por meio deste Manifesto, é possível identificar as reivindicações de educadoras e educadores na luta contra diversas injustiças e misérias que assolam o país e o sonho por um projeto de desenvolvimento. Dessa forma, o Manifesto representa um ato de rebeldia e defende a proposição de um novo projeto para a educação que confronta o modelo de governo neoliberal.

Os movimentos sociais nos campos não se têm limitado a exigir Educação do Campo como direito e não como esmola, seu mérito é mais radical: denunciar o paradigma pedagógico hegemônico que os segregou, inferiorizou como inumanos, como não educáveis, não humanizáveis. (SANTOS, 2020, p. 21).

Outro ponto fundamental do Manifesto é a proposta de um projeto pedagógico que fortaleça a educação do campo, a partir de quatorze reivindicações que visam o estabelecimento de um novo modelo de educação para o campo. Dentre as principais reivindicações destacam que o:

[...] sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro; 3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social; 4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade; 5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho; 6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional [...] (MST, 1997).

Além disso, o Manifesto destaca ainda a importância de uma pedagogia que atenda todas as dimensões humanas. Além da criação de escolas em todos os assentamentos da reforma agrária com identidade própria, voltada ao desenvolvimento do campo. Tais fatos, evidenciam os anseios e desejos dos

educadores do campo, a partir de um novo modelo de escola e de educação que considere o campo, os povos e sua dimensão cultural.

É preciso considerar que o Manifesto foi escrito durante o governo Fernando Henrique Cardoso, cuja gestão foi pautada na perspectiva neoliberal. Assim, o documento evidencia a indignação de educadores da reforma agrária e o anseio de construção de um novo modelo de educação mais abrangente a partir de um projeto pedagógico que fortaleça a educação do campo.

Nesse contexto de luta, se destaca a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) em Luziânia-GO. O evento contou com a participação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MST, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB).

Esse momento foi importante, à medida que a “educação do campo”, termo considerado adequado pelos movimentos sociais, se contrapõe à “educação rural” que associa a população ao atraso, considera inculta, sem saberes, valores, cultura, identidade própria ou ainda, sem educação.

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012, p. 240)

Segundo Santos (2020), a educação “do” em contraposição de “no” campo é uma opção política radical, uma vez que nele há processos educativos, sujeitos produtores de saberes, valores, culturas, identidades, portanto há pedagogias “do” e “no” campo.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. (CALDART, 2009, p. 41.)

Segundo as reflexões de Paulo Freire (1987, p. 5), as “[...] sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática de liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Nesse sentido, a educação na perspectiva da pedagogia do oprimido surge como forma de romper a desumanização presente na sociedade, sobretudo entre

opressores e oprimidos. A desumanização, segundo o autor, atinge não somente os oprimidos, mas também os opressores de modo que, por vezes, se torna "natural" a opressão, a ponto de o oprimido atuar como opressor.

Raros são os camponeses que, ao serem "promovidos" a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer - e com razão - que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa - a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de "homem". (FREIRE, 1987, p. 18)

Todavia, a desumanização pode ser superada por meio da revolução, onde os protagonistas, os sujeitos oprimidos, têm consciência de sua situação enquanto oprimidos e assim passam a lutar contra a opressão. A partir da libertação do oprimido, liberta-se também o opressor e há um resgate da humanidade.

Freire (1987), destaca ainda que em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados", assim os educandos são depositários que recebem pacientemente, memorizam e repetem aquilo que lhes é repassado. Dessa condição, se efetiva a "educação bancária", uma educação passiva, vazia, na esperança que o professor deposite o conteúdo sobre o aluno.

Nesse contexto, a concepção de que os educandos são passivos, reforça a cultura da opressão que se perpetua dentro das escolas. Por outro lado, Freire (1987) destaca que os conteúdos não podem ser impostos, mas pensados em conjunto, levando em consideração a vivência e a cultura dos educandos.

É nessa direção que se concretiza a crítica sobre "no" e "do" campo, vai além do uso da preposição ao quebrar paradigmas que não se opõe somente no campo educacional. Dessa forma, é importante diferenciar tais termos a fim de compreender que educação é proposta, já que o modelo de educação rural é referência de educação produtivista, fortemente influenciada pelo agronegócio que visa a formação de mão de obra barata para trabalhar no campo dos grandes proprietários de terras.

Já a educação do campo, segundo Santos (2020), desconstrói a histórica inferiorização dessa população e a retira do não-lugar-de-fora do lugar e mostra o espaço que ocupa, não só na educação, mas na política.

De acordo com Fernandes (1999) enquanto a educação rural está baseada nos princípios e paradigmas do capitalismo agrário. A educação do campo é

construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. Diante dessas questões, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) foi fundamental na histórica luta da educação no sentido de mobilizar e envolver a sociedade nessa pauta. Assim:

Quando dizemos Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja no campo, mas que sendo do campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e as causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo. (ARROYO, FERNANDES, 1999, p. 59).

Assim, é urgente a necessidade de colocar os povos do campo na agenda política do país. Além disso, a referida Conferência, propôs uma série de ações a fim de garantir o acompanhamento das políticas públicas pelo direito a educação a fim de garantir a efetividade das pautas estabelecidas:

Acompanhar a tramitação das propostas do Plano Nacional de Educação (PNE), visando a inclusão das reflexões desta conferência; Multiplicar as iniciativas de denúncia ao descaso dos governos federal, estaduais e municipais em relação às questões do campo; [...] Discutir, nos fóruns específicos de cada movimento e entidade participantes da conferência, lutas e iniciativas que visem uma ampliação rápida e massiva do acesso da população do campo à educação básica, no próprio meio rural [...]. (SANTOS, *et al.*, 2020, p. 85-86).

A defesa de que todos tenham acesso à alfabetização foi uma das pautas da Conferência, uma vez que no campo há um grande número de pessoas que não foram alfabetizadas no tempo certo. Os motivos que levaram a isso são variados, como o não acesso à escola, dado pela ausência das unidades nas localidades das comunidades do campo, a necessidade de trabalhar na agricultura para garantir a subsistência, dentre outros.

Além disso, a luta pela educação do campo, inclui a formação de educadores que leve em consideração a realidade dos povos do campo, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem voltado a realidade dessas comunidades. Além de:

[...] Promover eventos de formação específica intercultural para quem trabalha em escolas no meio rural; Construir alternativas urgentes de escolarização e profissionalização dos docentes não titulados, assegurando uma formação específica contínua, partindo da realidade do trabalho do professor, para atuação no meio rural; Que os estados e os municípios promovam a formação de educadoras/educadores em parceria com instituições comprometidas com as Escolas do Campo; Incluir nos cursos de Pedagogia disciplinas voltadas à realidade do campo; [...]. (SANTOS, *et al.*, 2020, p. 89).

Outra proposta da Conferência foi a documentação e publicação sobre a educação do campo, a fim de promover a ampliação e divulgação do tema, bem como a parceria com a universidade através de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Nesse aspecto, é preciso salientar que os povos indígenas participaram da conferência, uma vez que também são considerados povos do campo.

Na mesma direção, entre 26 a 30 de junho de 2002 em Luziânia - GO, ocorreu o Encontro Nacional de Professores Indígenas e Missionários do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Durante o encontro, professores e lideranças indígenas reivindicaram uma educação coordenada e definida pelos povos indígenas com o objetivo de garantir o protagonismo desses sujeitos de direito.

É importante destacar que durante o Encontro, o líder dos povos indígenas Xikão Xukuru escreveu uma carta na qual afirma que irá lutar para que a formação dos indígenas se dê em todos os níveis, abrangendo as necessidades dos povos e respeite suas especificidades". (SANTOS, *et al.*, 2020, p.150)

Outro ponto fundamental na luta pela educação do campo se deu mediante o Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1999). Neste seminário, todos os movimentos e entidades representativas do campo, reafirmaram e retomaram a discussão sobre valores, princípios, objetivos e práticas dos sujeitos sociais, promovendo uma articulação nacional.

Em 2002, entre 26 a 29 de novembro, ocorreu o Seminário Nacional Por uma Educação do Campo que contou com a participação de movimentos sociais do campo, universidades, órgãos governamentais, representantes da educação, sindicatos e representações de igrejas. Segundo Santos, *et al.*, (2020), o seminário fortalecia a luta em contraposição aos valores considerados anti-humanos e que sustentam a sociedade capitalista.

Nos dias 02 a 06 de agosto de 2004 foi realizada a II Conferência Nacional Por um Educação do Campo, novamente composta por entidades, instituições e organizações que representam a luta pela educação do campo. Durante a conferência, se destaca a força e a visibilidade que os movimentos sociais ganharam desde a primeira conferência, mediante as denúncias feitas em nome do povo campo, dentre elas a falta de escolas para atender as comunidades, a precariedade das unidades, docentes sem formação e a falta de financiamento do Estado.

Nesse sentido, a Conferência reafirma o compromisso com a educação do campo a partir de um projeto pedagógico que fortaleça não somente a educação,

bem como a agricultura familiar, o desenvolvimento do campo de forma sustentável, a cultura, a moradia, os valores e diversidades. Além disso:

[...] o fim do fechamento arbitrário de escola; construção de escolas no e do campo; acesso imediato à educação básica (educação infantil, fundamental e médio); construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; educação de jovens e adultos (EJA) apropriada à realidade do campo; políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo; acesso às atividades de esporte, arte e lazer; condição de acesso às pessoas com necessidades especiais. (SANTOS, *et al.*, 2020, p. 198)

O Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo (2005), em Brasília, entre 19 a 22 de setembro foi fundamental para a construção da identidade da população do campo, através da publicização de pesquisas. Dessa forma, diversos pesquisadores de diversas áreas de formação, contribuíram para a produção do conhecimento sobre o campo ao abordar diversas questões relativas a essa temática.

O Encontro teve dois focos centrais. O primeiro, abordou “O campo como espaço de sujeitos”, assim o campo é considerado espaço de cultura e a produção realizada por trabalhadores do campo e os povos do campo. Já o segundo foco tratou da “Educação do campo”, especificamente como espaço de socialização, da formação humana, de valores e cultura.

Outra conquista importante na história da educação do campo é a Licenciatura Plena em Educação do Campo (2013). A partir disso, a formação docente deve contemplar as questões da educação do campo, por meio de um projeto de formação que considere as especificidades e articule a formação as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Nesse sentido, nos dias 16 e 17 de agosto de 2010 em Brasília foi debatida a proposta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) com os movimentos sociais, sindicatos e organizações voltadas ao fortalecimento das políticas públicas de educação. Na carta publicada por esses setores, são destacados os pontos fundamentais para a criação do FONEC como:

[...] os projetos históricos em disputa do campo e os altos índices de desigualdades sociais no campo; a necessidade de uma articulação nacional em favor do campo e da educação frente ao avanço do agronegócio e a criminalização dos movimentos sociais; a não implementação e regularização das Diretrizes da Educação do Campo pelos municípios; descaracterização do protagonismo dos movimentos sociais

nas políticas e nos programas de Educação do Campo; a formatação de políticas e programas não estruturantes implantados pelo MEC. (SANTOS, *et al.*, 2020, p. 260)

Segundo Arroyo (1999) em nossa história domina a imagem de que a escola no campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha que cai e não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler. Assim, a visão negativa das escolas do campo, não é exclusividade de governantes e elites, parte também dos povos do campo que se consideram como sujeitos não merecedores desse direito e de tantos outros.

Assim, a reivindicação por uma educação de mais qualidade e mais acessível, constituem as pautas pela construção de um novo modelo de escola voltada a todas as dimensões do indivíduo, ofertada em assentamentos em condições dignas e que garanta a participação democrática da comunidade. De acordo com Munarim (2008), o “Movimento de Educação do Campo” é constituído por movimentos e organizações sociais sólidas que se movem em torno da questão do campo e assumem a luta por uma educação própria da população do campo.

Nesse sentido, vale ressaltar que outros movimentos importantes contribuíram com o MST, ampliando a luta do campo. Como é o caso do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)⁴, o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC)⁵, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA)⁶, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Federações Estaduais desses sindicatos, vinculadas à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais.

⁴ O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) foi criado em 1988 a partir da unificação das demandas de pequenos agricultores que, em diferentes partes do país, perdiam suas terras ou fração destas devido ao projeto de expansão assumido pelo setor elétrico brasileiro. (FRAGA, 2013, p. 1)

⁵ O Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) é um movimento social organizado em nível nacional, na década de 1980, a partir da unificação de diversos movimentos de mulheres agricultoras espalhados pelas diferentes regiões do país. Ele se define como um movimento “autônomo, democrático, popular, classista” e luta por uma perspectiva socialista de sociedade. (RADIN, CORAZZA, 2018, p. 102)

⁶ O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) é um movimento social camponês, de caráter popular, de massa, autônomo e de luta permanente, constituído por grupos de pequenos agricultores organizados nacionalmente. Seu principal objetivo é a produção de comida saudável para as próprias famílias e também para todo o povo brasileiro, garantindo, assim, a soberania alimentar do país. Além disso, busca o resgate da identidade e da cultura camponesa, respeitando as diversidades regionais. (RADIN, CORAZZA, 2018, p. 108)

Nesse sentido, os movimentos lutam pela universalização do direito à escola pública de qualidade social com o objetivo de construir de forma coletiva um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório que seja protagonizado por trabalhadores e trabalhadoras. Assim, a escola deve estar ligada ao cotidiano dos trabalhadores de forma que o trabalho seja socialmente produtivo e leve em consideração a cultura e a história e possibilite a participação da comunidade.

Todavia, a população do campo enfrenta a exclusão social e a negação de direitos, tornando-se “invisível” à sociedade. Segundo Arboit e Pacheco (2013), a exclusão social se concretiza quando o acesso as oportunidades oferecidas à sociedade não são atingidas por todos os seus membros e estes ficam à margem do processo de vivência social. Desse modo, o processo de exclusão se desenvolve a partir de uma série de fatores que contribuem para a crescente desigualdade social como exemplo a pobreza, o desemprego, o acesso limitado aos direitos sociais, entre outros.

Levando em consideração os objetivos específicos deste estudo, é possível afirmar a partir da discussão realizada que o acesso à educação no país, desde os primórdios se deu de forma excludente e desigual.

Considerando a desigualdade, especificamente sobre a educação do campo, os desafios para sua efetivação estão presentes até os dias de hoje, além disso o campo ainda é considerado um espaço de atraso. Portanto, o fortalecimento da educação do campo, passa pelo reconhecimento do campo como um espaço de cultura, saberes, diversidade e de desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, a luta pela educação do campo ganhou destaque com os movimentos sociais do campo contra as pautas contrárias aos movimentos, a fim de estabelecer uma educação que atenda as populações do campo e toda a diversidade que as constitui. Assim, é possível afirmar que toda a mobilização dos movimentos ao longo dos anos foi crucial para que avanços institucionais se concretizassem com o objetivo de garantir não só o acesso, mas a permanência de crianças, jovens e adultos no campo.

Daí a importância do debate sobre os avanços no campo institucional, fundamental à efetivação das pautas apresentadas pelos movimentos. Essa discussão, será aprofundada no próximo capítulo

3 OS AVANÇOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 Marcos normativos da educação do campo

As pautas dos movimentos sociais, em grande medida, foram contempladas pela Constituição Federal (1988), considerada cidadã ao incorporar direitos sociais importantes. Nesse sentido, assume centralidade neste estudo a educação, direito social fundamental. Dessa forma, a carta magna assegurou que a população brasileira possui o direito a uma educação de qualidade, gratuita e pública. Em seu artigo 205 preconiza que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Já o artigo 206 estabelece que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988)

Outro ponto fundamental relacionado as conquistas no campo da educação brasileira foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que garantiu que a escola deve ser próxima à residência como preconiza o art. 53, inciso V:

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 1º dispõe que a “[...] educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Brasil, 1996). Vale ressaltar que a LDB em seu artigo 28, estabelece que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023); II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Desse modo, as leis supracitadas, reforçam as especificidades e peculiaridades que envolvem a vida da população do campo. Além disso, estabelece que as propostas pedagógicas atendam e adequem os conteúdos curriculares e as metodologias a essa realidade, bem como o calendário escolar aos ciclos agrícolas a fim de que os alunos tenham garantido o aprendizado de acordo com a sua realidade.

Dessa forma, o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 36/2001 reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e, ao mesmo tempo, à diferença. A importância do parecer para a educação do campo está na definição de diretrizes operacionais para a educação sem recorrer a uma lógica exclusiva ou de ruptura com um projeto global de educação para o país.

Além disso, o documento reconhece a importância dos movimentos sociais, dos conselhos municipais e estaduais de educação, Organizações Não-Governamentais (ONG's), universidades e instituições de pesquisas, bem como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, entre outros. Além disso, destaca que o desenvolvimento diverso e multicultural do campo deve atender e oferecer subsídios nas propostas pedagógicas. Além disso, evidencia que:

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, caiçaras, 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, 2001, p. 1),

Além dessas conquistas institucionais no campo das políticas públicas da educação do campo, se destacam o Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (Pronera), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Estes programas, são frutos dos movimentos sociais que lutam por uma educação do campo cada vez mais qualificada.

Nesse sentido, o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera e em seu artigo 1º estabeleceu que:

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

Dessa forma, o Pronera é instituído a partir da necessidade de integrar o processo de desenvolvimento sustentável, por meio da educação em assentamentos da reforma agrária, contribuindo com o progresso socioeconômico do país. Além disso, o Programa promove a alfabetização de jovens e adultos, o ensino técnico profissional a fim de que esses cidadãos contribuam em seus assentamentos e, concomitante para o desenvolvimento sustentável.

No estado do Tocantins, especificamente na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Miracema do Tocantins, ocorreu a implementação do Pronera junto ao curso de Serviço Social (2019) no governo Bolsonaro. Isso só foi possível mediante a luta de trabalhadores rurais de assentamentos e acampamentos da reforma agrária pela efetivação do curso de Serviço Social no estado.

Em meio a tantas contradições sociais, chegar à universidade é um grande desafio, principalmente sendo as instituições consideradas espaços das classes dominantes. Então, quando essa população, extratos da classe trabalhadora, alcança essa possibilidade de ingressar na universidade pública, direciona-se uma possibilidade de rompimento do ciclo de exclusão das políticas sociais. (SILVA, *et al.*, 2024, v. 28, p. 759)

Considerando ainda a especificidade regional, a implementação do Pronera na UFT foi desafiadora no que diz respeito ao orçamento público para a implementação e a permanência do curso. Considerando o início na gestão do presidente Jair Messias Bolsonaro, conhecido por seu perfil conservador e neoliberal, promoveu cortes nos recursos da educação, seguido pelo enfrentamento à pandemia da Covid-19 que exigiu o isolamento social e o ensino remoto.

De acordo com as orientações, a UFT reduziu o seu atendimento presencial e aderiu à realização de atividades remotas. Com essas medidas de

isolamento social, muitos estudantes desistiram ou ficaram sem conseguir acompanhar as atividades na modalidade em questão, pois alguns não possuíam acesso à internet, outros não dispunham de equipamentos digitais (roteadores, notebooks, computadores ou celulares) e outros tiveram que buscar formas de sobrevivência por meio de trabalho fora do assentamento. (SILVA, *et al.*, 2024, v. 28, p. 760)

Nesse sentido, o Pronera é um instrumento de resistência, à medida que visa a educação, escolarização e formação das populações do campo, numa perspectiva de sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social. Portanto, é uma política pública de educação, cuja operacionalização se dá mediante convênios com instituições públicas e privadas.

Já o Procampo, criado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), também estabelece parcerias com instituições públicas de ensino superior e defende a necessidade de formação de educadores por área de conhecimento.

A formação específica dos educadores/as do campo pode significar garantias de práticas coerentes com os valores e princípios da educação do campo, reconhecendo as relações sociais que ali se estabelecem e tantos outros aspectos que apontam o território campesino, não como extensão da cidade, e sim de valorização das formas de vida, desejos e trajetórias. (SANTOS, 2017, p. 141).

Em consonância, o Pronacampo, instituído pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 e por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, tem como propósito oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas do campo

Nessa direção, o Plano Nacional de Educação (2014), estabeleceu em seu artigo 8º, parágrafo 1º inciso II que as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas devem ser asseguradas, preservando assim, a equidade educacional e a diversidade cultural. Diante disso, estados, distrito federal e municípios devem adequar suas diretrizes, metas e estratégias às realidades locais, preservando as especificidades a fim de promover um sistema educacional mais inclusivo.

Apreende-se, a partir disso, que as especificidades da comunidade rural, bem como suas vivências, cultura, realidade e subjetividades passam a ser respeitadas e incorporadas nos sistemas de ensino.

Outro ponto importante no campo regulatório se deu com a regulamentação da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019 que dispõe sobre a formação de

equipes multiprofissionais para atuarem na educação básica de todo o país. A referida lei estabeleceu em seu artigo 1º que:

As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. (BRASIL, 2019).

A lei, dispõe ainda que os sistemas de ensino terão o período de um ano a partir da data de publicação para tomarem às providências necessárias ao cumprimento do disposto acima. Desse modo, esses profissionais vão atuar diretamente junto a orientadores e demais membros da equipe escolar a fim de qualificar o trabalho já desenvolvido. Dessa forma, o trabalho dos assistentes sociais é direcionado principalmente ao processo de ingresso, reingresso e permanência dos estudantes na escola.

É importante ressaltar que a escola é um dos pilares fundamentais da formação do estudante, indo além do processo ensino-aprendizagem. Segundo Almeida (2007), a educação como dimensão da vida social possui caráter ontológico, ou seja, constitutivo dos modos de existência humana do ser social e da organização da vida em sociedade. Nessa direção:

As escolas têm sido diretamente impactadas pela questão social, caudatárias da cronificação social e dos históricos erros institucionais e governamentais resultantes de políticas públicas equivocadas ou ineficientes, trazendo para o meio escolar a ressonância de cenas e situações cuja expressão nas comunidades e na sociedade já são conhecidas. (AMARO, 2017, p. 42).

A questão social se revela por meio da pobreza, desemprego, violência, discriminação de gênero, raça, etnia, orientação sexual, trabalho precário, dificuldades de acesso à saúde, educação, falta de moradia, violação de direitos, dentre outros. Essas expressões, não estão dissociadas do ambiente escolar, ao contrário, a escola se torna uma caixa de ressonância dessas condições.

Nesse sentido, é preciso considerar que os profissionais de Serviço Social atuam pautados pelo Código de Ética, assim a Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993, conhecida como a Lei de Regulamentação da Profissão estabelece direitos e deveres do Assistente Social, bem como atribuições privativas. Isso é um marco na regulamentação da profissão e a valorização da atuação profissional ao estabelecer que:

Art. 7º Constituem direitos do/a Assistente Social: a - dispor de condições de trabalho condignas, seja em entidade pública ou privada, de forma a garantir a qualidade do exercício profissional; b - ter livre acesso à população usuária; c - ter acesso a informações institucionais que se relacionem aos programas e políticas sociais e sejam necessárias ao pleno exercício das atribuições profissionais; d - integrar comissões interdisciplinares de ética nos locais de trabalho do/a profissional, tanto no que se refere à avaliação da conduta profissional, como em relação às decisões quanto às políticas institucionais. (BRASIL, 2012.).

Além disso, o conjunto formado pelo Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Estadual de Serviço Social, denominado conjunto (CFESS/CRESS), subsidia a atuação profissional do Assistente Social em todo território nacional. Ambos, atuam na defesa das condições de trabalho e no cumprimento do projeto ético-político profissional, defendendo o exercício profissional, além de estabelecer as bandeiras de luta vinculadas a profissão.

Dessa forma, esse arcabouço institucional construído coletivamente permite que o desenvolvimento da educação, pública, gratuita, de qualidade e que respeite as particularidades das populações do campo se efetive. Isso, ao mesmo tempo, possibilita a composição de uma sociedade democrática cada vez mais justa e solidária.

Nessa direção, o debate sobre a educação para a população do campo ganha ainda mais centralidade neste estudo e será abordado na sequência.

3.2 O debate atual sobre a educação do campo

O debate acerca da educação do campo é amplo ao abordar diferentes aspectos que envolvem sua oferta no país. Nesse cenário, a importância dos movimentos sociais para constituir uma sociedade mais justa que assegure aos trabalhadores do campo o acesso a seus direitos, inclusive o da educação e o da escolarização se somam a outras pautas de luta e resistência.

Ainda considerada por muitos como sinônimo de atraso, a educação do campo resiste. É importante destacar que o campo sempre esteve ligado aos interesses dos grandes proprietários de terra que explora a mão de obra barata dos trabalhadores do campo, negligenciando diversos direitos.

Segundo Arroyo (1999, p. 17), a “[...] visão negativa do campo e da educação não é verdadeira e espero que desapareça no horizonte das elites, dos educadores e do próprio povo”. O campo sendo um espaço de particularidades, ainda possui

uma imagem negativa em boa parte da população. A ideia de que tudo serve para escolas do campo, sobrepõe o direito do homem, da mulher, de crianças e jovens do campo. A educação do campo emerge na perspectiva das populações do campo se reconhecerem como sujeitos de direitos.

Para Arroyo (1999), movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo têm como pauta principal, a reforma agrária, através dela é possível não apenas a redistribuição de terras como também avançar na alteração da estrutura de poder econômico e político do país. Além disso, a luta por uma agricultura que não seja dependente, cujos pilares capitalistas são formados pela industrialização, exploração de recursos naturais, mão de obra barata e outros.

A educação como uma das prioridades dos movimentos sociais, garante que crianças, jovens e adolescentes de acampamentos e assentamentos da reforma agrária tenham acesso à unidade escolar em seus territórios. Uma educação marcada por lutas, por resistência, e que busca combater o abandono, a precariedade e tantas negligências por parte do poder público, uma vez que o Estado deixa de cumprir o seu papel, como por exemplo, a efetivação de políticas públicas para educação do campo, programas, projetos, para que estudantes tenham acesso e garantam a permanência nas escolas do campo.

Nesse sentido, a escola é um espaço de formação que evidencia as expressões da questão social. Ao mesmo tempo, contribui para o fortalecimento das lutas e resistência camponesa.

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem, em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. (TEIXEIRA, 1957, p. 181)

Dessa forma, o projeto de educação do campo propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem todas as especificidades e particularidades que caracterizam os povos do campo.

[...] a escola do campo pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas a partir das concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas na perspectiva contra-hegemônica, além das funções tradicionalmente reservadas à escola, de socialização das

novas gerações e de transmissão de conhecimentos. (FREITAS, MOLINA, 2011 p. 25)

Dessa forma, professores e alunos enfrentam diversos desafios, como por exemplo, estruturas precárias devido à falta de investimento financeiro do poder público, além de salas de aula multisseriadas que dificultam o processo ensino-aprendizagem e a ausência de capacitação de professores. Além disso, transportes escolares em condições precárias ou a falta do mesmo, contribuem para o não acesso e a permanência dos alunos do campo.

Dada essas questões, o fechamento das escolas do campo é uma realidade, muitas vezes, justificada pelo baixo número de estudantes do campo. Assim, o poder público considera um “gasto” a ser evitado, contribuindo para que os estudantes do campo passem a frequentar as escolas das cidades. Em decorrência disso, os alunos acordam bem cedo a fim de se deslocarem e enfrentam o sono durante as aulas, além de chegarem tarde em casa, precisam ajudar os pais no trabalho no campo, contribuindo para a sobrevivência da família. Além disso:

[...] péssimas condições de ensino e aprendizagem, representadas pela falta de material pedagógico, pela precariedade das instalações das escolas, pelos problemas relativos à formação dos professores e pela prática da multisseriação, ou seja, o ensino em que um só professor fica responsabilizado por três ou quatro séries simultâneas. (VASCONCELOS, 1991, p. 93).

Além dessas questões, existem outros desafios como a alimentação, acesso à internet, falta de investimento em políticas públicas voltadas às escolas do campo, entre outros. Todos esses aspectos impactam de forma severa no processo ensino-aprendizagem dos estudantes do campo e evidenciam que as escolas do campo não atendem as suas reais necessidades.

Outro ponto fundamental está relacionado ao corpo técnico, especificamente aos professores que não têm suporte das Secretarias de Educação que não ofertam formação continuada. Diante desses aspectos é importante ressaltar que:

[...] i. a educação básica no meio rural deve ter por objetivo principal a oferta de uma educação de qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola; ii. a educação a ser oferecida no campo deve ter o caráter universal, porém contextualizada de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural; e iii. a educação no meio rural deve proporcionar aos alunos oportunidades de prosseguimento dos estudos, inserção no mundo do trabalho e ampliação dos padrões de cidadania da população rural. (BRASIL, 2007).

De acordo com a pesquisa elaborada pelo Instituto Semesp, (2024) intitulada “Perfil e Desafios dos Professores da Educação Básica no Brasil”, realizada com 444 professores atuantes nos anos de 2019 a 2023 em instituições municipais, estaduais e federais, 79,4% dos professores já pensaram em desistir da carreira de docente. Enquanto, 67,6% se sentem inseguros, desanimados ou frustrados em relação ao futuro profissional.

Ainda segundo a pesquisa, 95% dos professores da educação básica revelaram que perceberam alguma mudança de comportamento nos alunos nos últimos anos. Entre elas, destacaram o desinteresse pelos estudos, falta de comprometimento, ansiedade, hiperatividade, agressividade, desrespeito com professores e colegas e o uso excessivo de celulares.

Além disso, a violência sofrida pelos docentes ao longo dos últimos anos tem sido alarmante, uma vez que 52,3% confirmaram já terem sofrido alguma violência no desempenho da função. Entre as modalidades, estão a agressão verbal, intimidação, assédio moral, agressão física, bullying, racismo, ameaça de morte, violência de gênero e outros. Por outro lado, quando questionados sobre os motivos que os levam a continuar na carreira docente, as razões citadas foram o conhecimento, os alunos, a possibilidade de transformação social, a estabilidade e a necessidade de trabalhar. (SEMESP, 2024)

Além desses desafios, a tecnologia tem sido uma grande aliada no processo de ensino, entretanto nem todos os docentes e nem todas as unidades de ensino partilham da mesma opinião sobre o acesso. Já que 41,1% dos professores classificam como bom ou ótimo o acesso à tecnologia e 36,1% consideram regular. Enquanto, 45,7% possuem acesso à tecnologia nas escolas que lecionam e 7,0% não há acesso. Essas disparidades requerem ações coordenadas dos governos em suas respectivas instâncias a fim de assegurar o acesso igualitário em todas as unidades escolares do país. (SEMESP, 2024)

Além da importância de compreender a realidade da oferta da educação é necessário conhecer o perfil dos professores que atuam na educação, bem como os desafios e limites cotidianos. Só assim, é possível avançar no aprimoramento da política de educação. Nesse sentido, a pesquisa revela que 74,8% apontam a falta de valorização e estímulo da carreira, enquanto 62,8% destacam a falta de interesse e disciplina dos alunos como principais desafios a serem enfrentados. (SEMESP, 2024)

Somado a essas questões, a falta de recursos tecnológicos, infraestrutura, falta de material didático escolar, a baixa remuneração dos professores, falta de itens de necessidades básicas, de segurança, falta de apoio especializado a alunos de inclusão, estão entre as maiores demandas apresentadas pelos docentes durante a pesquisa. (SEMESP, 2024)

No que tange à carreira docente, os professores destacam a baixa remuneração, desvalorização, carga horária excessiva, falta de reconhecimento, desgaste emocional, falta de apoio ou incentivo, além da insegurança como principais motivos que os levam a pensar em desistir da profissão. (SEMESP, 2024)

Nessa direção, o Panorama da Educação do Campo (2007), aponta como principais questões:

[...] a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra. (BRASIL, 2007, p. 8).

Além disso, é preciso ressaltar que há muitas diferenças entre o ensino urbano e o ensino rural, principalmente no que diz respeito ao papel das gestões municipais em promover uma educação de qualidade para o campo. Isso fica evidente, muitas vezes, ao dispor transportes em péssimas condições para levar os alunos até às escolas das cidades, ao invés de destinar recursos para ofertar escolas de qualidade em suas comunidades, ocasionando o fechamento das escolas do campo.

O fechamento das escolas sucintamente acaba gerando instabilidade nas comunidades, ora que, a existência/ausência da escola interfere diretamente no cotidiano das famílias. A existência da escola por sua vez, gera vida e movimento dentro da comunidade, além de que, os pais podem participar mais assiduamente na vida escola de seus filhos e na dinâmica da escola, fortalecendo o laço escola/família, característica muito forte em escolas de zona rural “A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo a educação é específica, necessária e justa. Deve se dar no âmbito do espaço público, e o estado deve ser pressionado para formular políticas que

a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato” (CALDART, 2012, p. 262)

Sendo a educação um direito universal e dever do Estado, o mesmo precisa ofertar e promover o acesso, além da oferta de formação de qualidade que atenda as reais necessidades e especificidades daqueles que vivem no campo. Vale ressaltar que o fechamento de escolas do campo impacta diretamente a vida dos educandos, como é o caso do deslocamento dos alunos para a cidade em estradas e transportes precarizados.

Essa prática é muito comum em diversos estados e municípios que optam por financiar somente o transporte escolar para levar estudantes às escolas urbanas. Isso distancia os estudantes do campo de sua realidade, comunidade e dos valores e princípios. Nesse cenário, é preciso considerar que:

[...] Na Região Sudeste, 92% da população reside em áreas urbanas e apenas 8% na área rural, de acordo com a Pnad 2004. Em contraste, nas Regiões Nordeste e Norte, mais de um quarto da população permanece no campo. A taxa de urbanização na Região Sul está um pouco acima da média nacional, com 82% da sua população vivendo nas áreas urbanas e 18% na zona rural. O Centro-Oeste é a segunda região mais urbanizada do País, com 86,3% da sua população concentrada nas cidades e 13,7% na zona rural. (BRASIL, 2007, p. 12)

Os dados acima, evidenciam as disparidades em educação entre as regiões do país, ao mesmo tempo, a importância de estratégias de enfrentamento dessas questões, através do aprimoramento da política de educação brasileira. No que tange ao estado do Tocantins, o município de Miracema do Tocantins, situado na região central, conta com uma população estimada de 18.787 pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2024).

De acordo com Nascimento (2023), o município de Miracema do Tocantins possui 12 instituições de ensino público, além das escolas estaduais e privadas. Considerando as 12 unidades escolares, 4 estão localizadas no campo, sendo elas, Escola Municipal de Educação do Campo (EMEC) Vale do Tocantins, EMEC Santa Marina, EMEC Bartolomeu Fraga e EMEC Boanerges Moreira de Paula. Segundo Nascimento (2023), ao longo de trinta anos, foram fechadas 22 escolas do campo. Segue abaixo, na tabela 1, as unidades que foram desativadas.

Tabela 1 – Escolas do campo desativadas

Número	Código	Escolas do Campo
01	17015243	ESCOLA MUL. SÃO PEDRO
02	17050979	CRECHE MUL. SÃO SEBASTIÃO
03	17044774	ESCOLA MUL. PROGRESSO
04	17050987	ESCOLA MUL. SÃO JOÃO
05	17014948	ESCOLA MUL. DIVINO MESTRE
06	17047900	ESCOL MUL. ONESINA BANDEIRA
07	17049687	ESCOLA MUL. CANJIRANA
08	17014875	ESCOLA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO CAMPESTRE DO RANCHO
09	17015103	ESCOLA MUL. NOSSA SENHORA DE FATIMA
10	17015030	ESCOLA MUL. GOIAS
11	17015120	ESCOLA MUL. OTAVA
12	17015235	ESCOLA MUL. SÃO PAULO
13	17045657	ESCOLA MUL. SANTA TEREZA
14	17014859	ESCOLA MUL. BOM JESUS
15	17047943	ESCOLA MUL. MIRACEMA
16	17038383	ESCOLA MUL. PRIMAVERA
17	17014980	ESCOLA MUL. ESPIRITO SANTO
18	17014956	ESCOLA MUL. DIVINO PAI ETERNO
19	17047897	ESCOLA MUL. MANOEL MESSIAS
20	17052734	ESCOLA MUL. ANTONIO GEREMIAS COELHO
21	17014883	EMTI CAMPO VERDE
22	17015090	ESCOLA MUL. NOSSA SENHORA DA GUIA II

Fonte: Estudo de Nascimento (2023).

Como é possível observar na tabela acima, havia 22 unidades escolares de educação do campo no município de Miracema. Quando comparado o número de escolas ativas, no caso apenas 4, em relação a quantidade de escolas do campo fechadas, o número é expressivamente superior às unidades em funcionamento. Segundo Nascimento (2023), vários fatores contribuíram para o fechamento das escolas, dentre eles, a baixa quantidade de estudantes matriculados, transportes

escolares e recursos financeiros insuficientes para manter as respectivas unidades ativas. Dessa forma:

[...] Primeiro é importante considerar que esse é um processo que não é exclusivo desse município e que está articulado com a questão da municipalização da educação a partir das definições legais presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB (Lei 9.394/96), bem como nos debates e contradições desse processo na sociedade brasileira. [...] que fechamento de escolas do campo ou nucleação são resultados de políticas educacionais neoliberais dos anos 90. (NASCIMENTO, 2023, p. 29-31)

Consideradas essas questões, o Perfil Socioeconômico de Miracema do Tocantins (2024), trata das matrículas nas instituições de educação básica em 2023 que totalizaram 4.822 alunos matriculados na rede estadual e municipal, pública e privada como pode ser observado na tabela abaixo, retirada da respectiva publicação.

Tabela 2 – Número de Matrículas por Tipo de Ensino e Dependência Administrativa

6 Educação					
6.5 Número de Matrículas por Tipo de Ensino e Dependência Administrativa - 2023					
Tipo de Ensino	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Creche	314	-	8	271	35
Pré Escolar	484	-	8	377	99
Ensino Fundamental	2.481	-	1.218	1.025	238
Ensino Médio ¹	779	-	779	-	-
Educação Profissional ²	225	-	225	-	-
EJA ³	325	-	313	12	-
Educação Especial ⁴	214	-	143	64	7
Total	4.822	0	2.694	1.749	379

Tabela retirada do Perfil Socioeconômico de Miracema do Tocantins (2024, p. 47)

Como pode ser observado na tabela acima, as escolas estaduais concentram o maior número de alunos matriculados, ou seja, 2.694 alunos, enquanto a rede municipal atende 1.749 educandos, seguida pela rede privada com 379 alunos matriculados. Portanto, a rede pública é responsável majoritariamente pela oferta da educação no município, isso revela a importância de assegurar uma educação de qualidade por todos os gestores em suas respectivas esferas de atuação.

Considerando as diferenças regionais, a educação básica no Brasil é responsabilidade das escolas municipais e estaduais. Desse modo, é obrigatório que prefeitos e governadores destinem orçamento para a execução da política de

educação, levando em consideração o que a legislação preconiza e, principalmente o que é assegurado à educação do campo. Uma vez que a educação superior é de responsabilidade do governo federal.

De acordo com Guimarães (2017) o fechamento das escolas do campo é executado de forma sistematizada desde os anos 1980, sendo intensificada nas últimas décadas. Pode-se analisar que o fechamento das escolas do campo representa um “planejamento” de corte de gastos por parte do poder público, o que leva a uma série de situações, como subsidiar o transporte escolar para transportar alunos do campo para a zona urbana, sem levar em consideração distâncias extensas, isso implica diretamente no aumento de evasão escolar. Nesse sentido:

A incidência de analfabetismo oferece outra medida da fragilidade educacional em que se encontra a população rural. Os índices de analfabetismo do Brasil, que permanecem bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo dados da Pnad 2004, 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos que as quatro séries do ensino fundamental [...] (BRASIL, 2007, p. 15).

Nesse sentido, o MST (2011), lança a campanha intitulada “Fechar Escolas é Crime” e emite o Manifesto no qual os educadores evidenciam o posicionamento contrário ao fechamento das escolas do campo. Para além disso, a cobrança da implementação de políticas que fortaleçam a educação do campo.

Para essas famílias camponesas, o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado, às longas viagens diárias de ida e volta, saindo de madrugada e chegando no meio da tarde; à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho do campo e a tantos outros problemas. (MST, 2011).

Segundo Cruz e Fagundes (2021), a educação do campo tem características e necessidades próprias, uma vez que a população do campo possui seus costumes e cultura, é um ato de “violência” do poder público “forçar” os fechamentos. Ao promover o deslocamento dos alunos de suas respectivas comunidades, apaga a história de determinada comunidade, construída através da luta e da resistência.

Segundo Vasconcelos (1991), o difícil acesso à escola rural perpetua o desrespeito ao direito constitucional à educação básica. Dessa forma, é preciso um currículo integrador que leve em consideração as necessidades e a realidade

daqueles que vivem no campo, contribuindo assim, para a permanência dos mesmos em seus territórios com dignidade e qualidade do ensino.

Nesse sentido, o serviço social por ser uma profissão de caráter interventivo é relevante junto à equipe pedagógica a fim de contribuir para que os direitos sejam efetivados, uma vez que a atuação profissional difere da prática dos demais profissionais. Assim, o assistente social, atua nas unidades escolares a fim de assegurar o direito à educação, através da garantia do acesso e permanência dos estudantes, além de fortalecer os vínculos entre unidade escolar, família e comunidade.

Além disso, contribui para o processo de construção de uma educação mais inclusiva ao intervir em situações de violência, fortalecendo o trabalho desenvolvido pelas redes de proteção como Conselhos Tutelares, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), unidades básicas de saúde, equipes do judiciário, entre outros.

Dessa forma, a atuação profissional pode contribuir para o encaminhamento dessas demandas como preceitua o documento intitulado “Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2011). Segundo a publicação, a atuação profissional do Assistente Social é voltada à garantia do acesso à educação e tem sido a marca principal da inserção profissional na política de educação.

Dada a importância do Assistente Social, Amaro (2017) destaca que sua atuação é essencialmente discursiva e reflexiva e, por isso mesmo, criativa. Vale ressaltar que a escola é um espaço diverso que concentra várias culturas, ao mesmo tempo, é um ambiente de construção do indivíduo crítico. Segundo a autora, o Serviço Social escolar se revela como uma ferramenta de compreensão da realidade e condiciona a ação profissional a esta realidade.

Por outro lado, o profissional é alvo da pressão social, à medida que é requisitado a dar respostas de forma imediata para eventuais conflitos, essa relação não é diferente no âmbito escolar. Segundo Amaro (2017), as demandas dificilmente serão resolvidas em instantes e é necessário que os assistentes sociais analisem detalhadamente as questões colocadas a fim de que desenvolvam estratégias eficazes no encaminhamento de cada situação.

Diante de tantos desafios, os assistentes sociais enfrentam ainda a falta de valorização da profissão, muitas vezes são submetidos a condições precárias de

trabalho, sem suporte necessário para desenvolvimento pleno da profissão, e fatores como a falta de equipamentos como computadores, de transporte para a realização de visitas, impossibilita a realização de diversas atividades.

Ligado a essa temática desafiadora, o governo do estado do Tocantins, por meio do Secretaria Estadual de Educação, publicou no Diário Oficial eletrônico a Instrução Normativa nº 02, de 21 de janeiro de 2025 (Anexo I). A importância desse documento, está diretamente relacionada a lei federal que assegura a formação das equipes multiprofissionais da educação básica, à medida que a portaria traz mudanças para a formação dessas equipes ao estabelecer os critérios para atendimento.

Anteriormente à publicação da referida portaria, as seis escolas da rede estadual de ensino de Miracema do Tocantins, contavam com um profissional de serviço social e psicologia em cada unidade escolar permanentemente. Dentre elas, a Escola Estadual José Damasceno Vasconcelos, localizada na área urbana do município de Miracema que desenvolve uma extensão na Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins, localizada no Assentamento Irmã Adelaide. A extensão é realizada no período noturno com séries do ensino médio para atender a população do assentamento e demais áreas localizadas nos arredores.

É preciso destacar que as escolas estaduais do município, são atendidas pelas equipes multiprofissionais da Superintendência Regional de Educação (SRE) com sede em Miracema. Enquanto as escolas municipais, são atendidas pelas equipes multiprofissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Além disso, é preciso considerar que a SRE de Miracema do Tocantins atende os municípios de Dois Irmãos, Lizarda, Miracema do Tocantins, Miranorte, Rio dos Bois e Tocantínia.

Vale ressaltar que o estado do Tocantins, através das SRE's atende escolas urbanas e rurais (escolas do campo, escolas indígenas e quilombolas). A partir da publicação da portaria, as unidades escolares indígenas de médio e pequeno porte do estado, o atendimento do psicólogo e assistente social, ficará sob responsabilidade dos profissionais lotados nas superintendências regionais de educação.

Atualmente, são treze SREs e estão distribuídas nos municípios de Araguaína, Araguatins, Arraias, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guaraí, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto

Nacional e Tocantinópolis. É importante ressaltar que atualmente são 21 profissionais de serviço social nas SREs, de acordo com o Anexo II da portaria publicada, além disso, o número de profissionais em cada superintendência varia entre um e dois técnicos.

Antes da publicação da portaria, cada unidade escolar contava com a equipe multiprofissional permanente, portanto havia um assistente social e um psicólogo, independentemente do número de alunos. Além disso, é importante destacar os critérios de acordo com o Anexo III, dispostos na portaria para composição das equipes multiprofissionais nas unidades escolares, dispostos na Instrução Normativa nº 02, de 21 de janeiro de 2025, como pode ser observado abaixo.

Tabela 3 – Critério para composição da equipe multiprofissional (Psicólogos, Assistentes Sociais) nas unidades escolares – 2025

Escolas com até 300	Atendidos pela equipe multiprofissional da SRE	
Escolas (Municípios) com alunos entre 301 e 900	1 PSI	1 ASTS
Escolas (Municípios) com alunos entre 901 e 1600	2 PSI	2 ASTS
Escolas acima de 1600	3 PSI	3 ASTS

Tabela retirada do Diário Oficial, nº 6742 de 23 de janeiro de 2025, Estado do Tocantins

De acordo com a tabela acima, as escolas que contem com até 300 alunos matriculados, serão atendidas pela equipe multiprofissional da SRE. Já as escolas que tenham entre 301 a 900 estudantes, passarão a contar com um assistente social e um psicólogo fixo em cada unidade escolar. Nesse sentido, as escolas que contam com 901 a 1600 estudantes, serão acompanhadas por dois assistentes sociais e dois psicólogos em suas respectivas unidades escolares. Em contrapartida, as escolas que apresentam o número de alunos superior a 1600 estudantes, contarão com uma equipe multiprofissional composta por três assistentes sociais e três psicólogos em cada unidade escolar.

Dessa forma, é possível observar que o estado optou por um modelo rotativo de atendimento, ou seja, uma espécie de “rodízio” executado sob supervisão de cada Superintendência. Essa organização, gera uma demanda de atendimento alta para esses profissionais, ao mesmo tempo não permite que fique vinculado a

apenas uma unidade de ensino, uma vez que o deslocamento é constante para atender as mais diversas demandas.

Essa mudança é um retrocesso na luta das categorias profissionais, no caso assistentes sociais e psicólogos, na implementação das equipes multiprofissionais nas escolas da educação básica. A educação como um direito social deve ser assegurada a todos indistintamente, daí a importância das equipes para qualificar o atendimento dessa política. Vale ressaltar que as expressões da questão social são amplas, e vão desde o aspecto socioeconômico ao educacional como o desenvolvimento escolar, disciplina, evasão, diversidade e tudo aquilo que comprometa o desempenho dos estudantes.

Desse modo, as consequências são a diminuição de assistentes sociais contratados, uma vez que nem todas as escolas atingem o quantitativo de alunos exigido. É o caso da unidade escolar “Escola Estadual José Damasceno Vasconcelos” e “Escola Estadual Oscar Sardinha” que possuem equipes volantes para o atendimento de suas demandas, gerando um atendimento precarizado.

Dessa forma, os psicólogos e assistentes sociais lotados nas Superintendências Regionais de Educação, serão responsáveis pelo atendimento das unidades escolares que apresentem um número inferior a 299 alunos.

Essa distribuição acentua ainda mais as desigualdades já existentes, uma vez que as equipes multiprofissionais lotadas na SRE, ficarão sobrecarregadas, já que atenderão várias escolas. Desse modo, as expressões da questão social, não serão enfrentadas de forma eficiente, uma vez que anteriormente à publicação da referida portaria havia profissionais fixos em cada unidade escolar que articulava a rede de proteção social voltada à criança e ao adolescente a fim de garantir seus direitos.

[...] a compreensão de que o trabalho do/a assistente social, no campo da educação, não se restringe ao segmento estudantil e nem às abordagens individuais. Envolve também ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/as profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS, 2011)

A luta pela garantia do acesso e permanência são objetivos centrais do assistente social na educação básica e junto as equipes escolares a fim de garantir o direito social fundamental à educação, através da articulação das políticas,

visando o desenvolvimento de programas e projetos na garantia da educação, pública, gratuita e de qualidade.

Considerando que a questão norteadora deste estudo é: as equipes multiprofissionais, voltadas ao aprimoramento da oferta da educação foram implantadas no estado do Tocantins, em especial nas unidades escolares do campo? A partir deste estudo, é possível afirmar que o governo estadual estabeleceu equipes multiprofissionais com vínculos empregatícios frágeis, à medida que optou pela contratação de profissionais ao invés de realizar concurso público. Além disso, estabeleceu como referência de atuação para as equipes uma espécie de trabalho volante que impede a formação de vínculos com os usuários.

É preciso considerar que a atuação profissional do assistente social na educação básica é baseada em vínculos com sujeitos individuais e coletivos que lutam pela democracia. Tais mudanças, evidenciam o retrocesso na qualidade do trabalho multiprofissional.

A possibilidade de viabilizar a garantia de direitos no âmbito da educação escolarizada, da creche à universidade - ou mesmo da educação não formal - desde a infância até a velhice, pode contribuir para formação de um sujeito conhecedor dos seus direitos, que se reconhece no processo de socialização, tornando-o cada vez mais autônomo nas suas decisões/escolhas e na busca pela sua emancipação, ainda que numa sociedade de limites reais e objetivos. (CFESS, 2011, p. 58)

A lei de regulamentação da profissão (8.662/1993), deixa claro que algumas atribuições são privativas do assistente social. Dessa forma, somente este profissional pode:

I - coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de Serviço Social; II - planejar, organizar e administrar programas e projetos em Unidade de Serviço Social; III - assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de Serviço Social; IV - realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria de Serviço Social. (CFESS, 2011, p.30)

Os assistentes sociais nas escolas de educação básica contribuem de forma significativa para assegurar o cumprimento das leis, regulamentações, à medida que possui instrumentais teóricos e metodológicos. Além disso, são fundamentais para o desenvolvimento do estudo socioeconômico, pareceres sociais, orientação socioassistencial aos usuários, ao articular políticas ou programas sociais, dentre outros.

O desenvolvimento dessas atribuições só é eficaz quando há condições reais de execução do trabalho profissional no espaço sócio-ocupacional da escola. Tais modificações, colocam em retrocesso a luta das categorias profissionais pela formação das equipes multiprofissionais na política de educação.

Considerando os objetivos específicos desta pesquisa, este capítulo discutiu os desafios colocados a essa política e as consequências para os educandos que vivem no campo, É possível concluir que diante dos marcos normativos acerca da educação do campo, conquistados mediante a luta dos movimentos sociais foi possível assegurar que leis e programas contemplassem as especificidades relacionadas àqueles que vivem no campo, contudo os desafios são imensos.

Entre eles, a falta de efetivação de políticas públicas é um dos maiores desafios impostos à educação do campo. Isso se revela em problemas estruturais nas escolas, transportes precários, profissionais sem formação continuada, além disso a formação de equipes multiprofissionais com psicólogo e assistente social, também são desafios a serem enfrentados.

Nesse sentido, a ausência de equipe multiprofissional nas escolas do campo, reforça as desigualdades e disparidades entre escolas urbanas e do campo. Ao mesmo tempo, acentua e aprofunda as negligências presentes na educação do campo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objeto de estudo a educação do campo. A análise aqui proposta abordou os aspectos fundamentais do seu desenvolvimento, os retrocessos e os avanços no que diz respeito à política de educação voltada às comunidades que vivem no campo. Todavia, a efetivação desses direitos está sujeita a uma série de desafios como a falta de investimento do poder público em assegurar orçamento para execução da educação do campo.

A partir da contextualização dessa política foi possível concluir que a luta e resistência dos movimentos sociais do campo, foram fundamentais para o avanço no campo institucional, especialmente do MST que além da reforma agrária tem como uma de suas principais pautas a educação. Dessa forma, o acesso de crianças, jovens e adultos de assentamentos e acampamentos da reforma agrária a uma educação, pública e gratuita que considere suas particularidades e especificidades é fundamental.

A luta pela formação digna e de qualidade nas escolas do campo e por uma educação que atenda todos os níveis e etapas de ensino, são processos significativos na luta pela inclusão. Portanto, é fundamental colocar o campo na agenda política do país, podendo assim, promover políticas públicas efetivas para a essa população historicamente marginalizada.

A bibliografia especializada sobre o tema revela que os desafios são estruturais como prédios sem manutenção, problemas com a distribuição de merendas escolares, turmas multisseriadas, professores sem suporte, sem a oferta de oficinas ou formações continuadas. Além do baixo desempenho escolar, escolas sem supervisão e monitoramento das secretarias de educação, professores mal remunerados, transportes escolares precarizados, a falta de adequação do calendário escolar às escolas do campo, entre outros.

Todavia, a educação do campo resiste, apesar dos limites impostos, mediante o processo de luta que marca sua trajetória. Nesse sentido, os avanços no campo institucional são significativos ao estabelecer os meios necessários a efetivação dos direitos. Dessa forma, as leis, programas, projetos, decretos, portarias, entre outros documentos analisados, reafirmam o compromisso do Estado com os sujeitos usuários dessa política. Efetivá-los deve ser a prioridade de todos os governos em todas as instâncias decisórias.

Os marcos normativos ressaltam a preservação da cultura, costumes e o estabelecimento de práticas pedagógicas que abranjam todas as necessidades e potencialidades da população do campo, garantindo assim, o acesso e a permanência dos educandos. Nesse sentido, é preciso efetivar o conceito de universalidade constitucionalmente garantido, uma vez que a educação é direito de todos e dever do Estado.

A garantia do direito à educação do campo, passa pelo respeito à territorialidade, reforçando o sentimento de pertencimento, ao mesmo tempo a identidade. Essa relação é fundamental para que as populações do campo possam afirmar suas especificidades, e cultura, uma vez que é necessidade humana o sentimento de pertencimento, seja do grupo ou lugar.

Dessa forma, os objetivos, geral e específicos foram atingidos à medida que foi possível através deste estudo compreender os desafios e limites colocados à efetivação da educação do campo no país, além das consequências perniciosas para os educandos. Nesse sentido, é possível afirmar que o governo do estado do Tocantins ao publicar a Portaria nº 131, de 21 de janeiro de 2025 que trata das equipes multiprofissionais da educação básica promoveu um retrocesso.

Tal afirmação, se justifica pela “ausência” permanente desses profissionais em cada unidade escolar. Tais medidas, dificultam a formação de vínculo profissional com os estudantes e suas respectivas famílias. Nesse sentido, o debate acerca da educação do campo é fundamental para discutir os desafios, limites e criar estratégias de enfrentamento das expressões da questão social. Afinal, o campo é um espaço onde versam diferentes interesses ideológicos, políticos e financeiros, de identidade, cultura, pertencimento e de sociabilidade. Acima de tudo, é preciso assegurar o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes em suas comunidades.

REFERÊNCIAS

1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA]. (1997, julho). **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. MST – reforma agrária: uma luta de todos. Brasília, DF.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. Belo Horizonte: CRESS-MG, 2007.

AMARO, Sarita. Serviço Social em escolas: Fundamentos, processos e desafios. 2017. ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. O Serviço Social na educação. In: **Revista Inscrita**, nº 6. Brasília, 2000.

ARBOIT, Anilce Angela; PACHECO, Luci Mary Duso. Exclusão Social no Mundo Rural: Ideologia e Poder nos Lucros Didáticos. **Vivências**. V.9. N.16. maio de 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Monçano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de mar. 2024

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. **Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências**. Brasília, 30 nov. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. **Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

BRASIL. Decreto nº. 7352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 4 de novembro de 2010.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; JESUS, Adriana do Carmo de. A herança colonial e as implicações na educação do campo no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, nº 50 (especial), p. 238-250, mai2013 - ISSN: 1676-258

CALDART, Roseli Salete (Org). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Edu. Saúde**. Rio de Janeiro, v.7. n.1, 2009.

CALAZANS, M. Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jaques; CALAZANS, M. Julieta Costa. **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CFESS – **Diálogos do Cotidiano – assistente social**: reflexões sobre o trabalho profissional. CADERNO 4 CFESS, Brasília (DF), 2023.

CFESS- Subsídios **para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. CFESS, 2011.

CRUZ, Fernanda Mara; FAGUNDES, Maurício César Vitória. **Educação no campo e o seu desenvolvimento**. 2021. disponível em: acervodigital.ufpr.br

D'AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro** - 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Athas, 2002.

GUIMARÃES, Fábio de Oliveira. **Políticas Públicas e Fechamento das Escolas do Campo no Brasil**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017

FRAGA, Gerson Wasen. Memórias de terras e de águas: o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) no norte do Rio Grande do Sul através da História Oral. In: **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371327960_ARQUIVO_memoriasedeterrasedeaguas2.pdf Acesso em 26 de mai. 2025

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

FIGUEIREDO, João Vitor Carvalho; MELO, Alice Amum Barbosa de; MORENO, Ana Beatriz Rocha. A educação do campo como forma de resistência e combate ao êxodo rural no Brasil. **Okara**, v.14. n.12. 2020.

LIMA, M. A., COSTA, F. J. F., & PEREIRA, K. R. C. (2017). A particularidade da educação do campo: discutindo categorias fundamentais. In: **Anais do IX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos da Educação do Campo**. 2017. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC73/mc733.pdf>].

MARTINS, Jose de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDES, Marciane Maria; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Educação do Campo**: contribuições sobre elementos da especificidade. 2015 Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Artigo-Educacao-no-campo>. Acesso em: 26 de mai. 2025

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. A; Avanços e desafios na construção da educação o campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. DOI:10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 30 jun. 2025.

Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST. **Campanha fechar escolas é crime**. 2011. Disponível em: <https://mst.org.br/2011/10/15/educadores-lancam-manifesto-contra-o-fechamento-de-escolas-no-meio-rural/>. Acesso: 06 dez. 2024

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. 2008. 17f. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 27 maio. 2024.

NASCIMENTO, Maycon Gleydson Alves do. **Educação do campo**: contexto e desafios das salas de aulas multisseriadas no município de Miracema do Tocantins. Miracema, TO, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/6812>. Acesso em: 23 de maio 2025.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. Aprendizados e patronatos: um cotejo entre dois modelos de ensino agrícola das primeiras décadas do século XX (1911-1934). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 2, p. 25-32 jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, L. M. T. de; CAMPOS, M. EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. In: **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por CALDART, R. S. et al. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

POPULAÇÃO estimada: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2024.

Psicólogas (os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: Orientações para regulamentação da Lei nº 13.935, de 2019/ **Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social**. 1.ed. Brasília: CFP, 2021.

RADIN, J.C.; CORAZZA, G. Movimento das Mulheres Camponesas (MMC). In: **Dicionário histórico-social do Oeste catarinense [online]**. Chapecó: Editora

UFFS, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788564905658.0023>. Acesso em: 04 set. 2024

RADIN, J.C.; CORAZZA, G. Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). In: **Dicionário histórico-social do Oeste catarinense [online]**. Chapecó: Editora UFFS, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788564905658.0025>. Acesso em: 04 set. 2024

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *et al.* **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: **OSAL: Observatorio Social de América Latina**. Año 6 no.16. Buenos Aires : CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210–224, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.24758. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24758>. Acesso em: 10 set. 2024.

Secretaria do Planejamento e Orçamento (SEPLAN). Superintendência de Planejamento Governamental (SPL). Diretoria de Gestão de Informações Territoriais e Socioeconômicas (DGITS). Gerência de Informações Socioeconômicas (GEFINS). Estado do Tocantins. **Perfil Socioeconômico Municipal**. Palmas: SEPLAN/SPL/DGITS/GEFINS, dezembro/2024.

SEMESP. **Perfil e desafios dos professores da educação básica no Brasil**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/pesquisa-perfil-e-desafios-dos-professores-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em: 28 de abril. 2025

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1.ed, São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria Helena Cariaga *et al.* Serviço Social da Terra: desafios na construção da educação do campo. **Revista de Políticas Públicas**. v.28, 2024

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do campo e desenvolvimento: Uma Relação Construída Ao Longo da História**. 2004. Disponível em: [http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao do Campo e Desenvolvimento Sustentavel.pdf](http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao%20do%20Campo%20e%20Desenvolvimento%20Sustentavel.pdf) Acesso em: 24 de mai. 2025

SOUZA, Laís de Oliveira; ASSUNÇÃO, Teone Maria Rios de Souza Rodrigues; SILVA; Antônio Pereira da. Orçamento Público Federal e a Política Pública da Educação no Brasil. In: **Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social**. Florianópolis, 2015.

SOUZA, M. S.; MARCOCCIA, P. C. de P. **Educação do Campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE**. Salvador, v. 20, p. 191-204, jul./dez. 2011.

STEDILE, João Pedro. A Reforma Agrária no Brasil. In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1957

TOCANTINS. **Instrução normativa nº 02, de 21 de janeiro de 2025**. Diário Oficial do Estado do Tocantins: n. 6742, p. 27, 23 jan. 2025.

VASCONCELOS, Eduardo Alcântara. Crianças Rurais e Acesso à Escola: sugestões de política pública. In: **São Paulo em Perspectiva**: 9-98, jan./mar. 1991. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v05n01/v05n01_13.pdf
Acesso em: 04 set. 2024

ANEXO I

ANO XXXVII - ESTADO DO TOCANTINS, QUINTA-FEIRA, 23 DE JANEIRO DE 2025

DIÁRIO OFICIAL Nº 6742

27

PORTARIA-SEDUC Nº 130, DE 21 DE JANEIRO DE 2025.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 42, §1º, incisos II e IV, da Constituição do Estado, resolve:

REMOVER,

Mediante PERMUTA, com base no artigo 35, §2º da Lei nº 1.818, DE 23 DE AGOSTO DE 2007.

SERGIO LINCOLN SOUZA FIGUEIROA, número funcional 11904062-2, Professor da Educação Básica, com lotação na Escola Estadual Eurico Mota - Superintendência Regional de Educação de Araguaína para o Colégio Estadual Campos Brasil- Município da Superintendência Regional de Educação Araguaína, a partir de 16 de janeiro de 2025.

FÁBIO PEREIRA VAZ
Secretário de Estado da Educação

PORTARIA-SEDUC Nº 131, DE 21 DE JANEIRO DE 2025.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o art. 42, §1º, inciso IV, da Constituição do Estado do Tocantins, e ainda com fulcro na Lei Federal nº 14.133 e demais legislações correlatas, resolve:

Art. 1º Designar os servidores para, sem prejuízo de suas atribuições normais, exercerem o encargo de Fiscal de Convênio, bem como seu respectivo substituto, para os casos de impedimentos e afastamentos legais do titular, Processo Finalístico nº 2024/27001/000160 e Convênio nº 27010.000011/2025, do contrato/documento equivalente elencado a seguir:

Fiscal de Convênio: Rafael Stival Coelho - Matrícula: 11658630-3;
Substituto de Fiscal de Convênio: Valdemar Pereira da Silva - Matrícula: 11858990-1;
Convênio: 27010.000011/2025;
Concedente: Secretaria de Estado da Educação;
Conveniente: Fundo Municipal de Educação de Pedro Afonso.

Art. 2º São atribuições do Fiscal de Convênio:

I - acompanhar e fiscalizar o fiel cumprimento das cláusulas avançadas no Termo de Convênio;

II - anotar em registro próprio, em forma de relatório, as irregularidades encontradas, as providências que determinaram os incidentes verificados e o resultado dessas medidas, bem como informar por escrito à Gerência de Convênios sobre tais eventos;

III - determinar providências de retificação das irregularidades encontradas e incidentes, comunicando imediatamente através de relatório a Gerência de Convênios para ciência e apreciação das providências;

IV - relatar o resultado das medidas retificadoras, de forma conclusiva ao prosseguimento ou não do Convênio;

V - opinar sobre a oportunidade e conveniência de prorrogação de vigência ou aditamento do objeto, antes do final da sua vigência, logo após encaminhar para a Gerência de Convênios para as devidas providências;

VI - justificar ocorrências e promover o atendimento de diligências dos órgãos de Controle Interno e Externo;

VII - atestar a realização dos serviços efetivamente prestados e/ou recebimento dos materiais;

VIII - observar a execução do Convênio, dentro dos limites dos créditos orçamentários para ele determinados;

IX - manifestar-se por escrito, mensalmente, em forma de relatório juntado aos autos acerca da exequibilidade do referido ajuste contratual;

X - exigir que o contratado repare, corrija, remova, reconstrua ou substitua, às suas expensas, no total ou em parte, o objeto do convênio em que se verificarem vícios, defeitos ou incorreções resultantes da execução ou de materiais empregados.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições e contrários.

FÁBIO PEREIRA VAZ
Secretário de Estado da Educação

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 02, DE 21 DE JANEIRO DE 2025.

Dispõe sobre procedimentos relativos à lotação e remoção de servidor público, e adota outras providências, para o exercício de 2025.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 42, §1º, incisos II e IV, da Constituição do Estado, resolve:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º As lotações e as remoções dos servidores públicos, no âmbito da Secretaria da Educação, obedecem aos procedimentos contidos nesta Instrução Normativa.

Art. 2º Define-se o quantitativo de servidores públicos das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, em conformidade ao quadro de pessoal das unidades escolares, Anexos I e IV, e das Superintendências Regionais de Educação, conforme o Anexo II a esta Normativa.

Art. 3º A carga horária de todos os professores será definida de acordo com as estruturas curriculares vigentes e o número de turmas da unidade escolar, distribuída conforme a Tabela de Carga Horária, contida no Anexo III a esta Normativa.

CAPÍTULO II
DAS DISPOSIÇÕES SOBRE LOTAÇÃO

Art. 4º Compete ao Diretor da unidade escolar a lotação de servidores públicos, a qual se dará na seguinte ordem:

I. lotação dos professores efetivos para a função de docência;

II. lotação de professores efetivos para as funções do setor pedagógico;

III. lotação dos demais servidores efetivos nas funções do setor administrativo.

§1º A lotação de professor nas funções do Item III somente poderá ocorrer após o atendimento dos Itens I e II.

§2º Os professores que se encontrarem com recomendação da Junta Médica Oficial do Estado, deverão ser lotados, conforme perfil, dentro das vagas nas funções do item II (Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Coordenador de Programas e Projetos e Professor Inspetor) ou no item III (Coordenador Administrativo e Financeiro), observando e respeitando as recomendações médicas contidas no Despacho.

§3º A atribuição e responsabilidade da lotação dos professores será do Diretor da unidade escolar, homologada pelo respectivo Superintendente Regional de Educação.

Art. 5º Concluída a lotação dos professores efetivos, e ainda havendo *déficits*, será realizada a contratação temporária de professores, para atendimento à docência, devendo ser observado a Lei nº 3.422, de 8 de março de 2019, publicada na Edição nº 5.314 e Instrução Normativa Vigente.

Técnico Pedagógico de Educação Indígena	TPEI	2	0	0	0	0	0	2	2	0	2	2	0	2	12
Técnico Pedagógico de Ensino Integral	TPEID	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	26
Técnico Pedagógico de Educação Profissional e Tecnológica	TPEPT	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Técnico de Inspeção Escolar	TIE	12	8	5	5	5	6	12	7	13	8	6	9	7	103
Técnico Pedagógico de Supervisão e Fortalecimento da Gestão Escolar	TPSE	10	7	5	5	5	5	10	5	10	7	5	7	7	88
Técnico Pedagógico de Orientação Educacional	TPOE	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	16
Técnico Pedagógico de Tecnologias e Mídias Educacionais	TPTME	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	20
Psicólogo	PSIC	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	21
Assistente Social	ASTS	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	21
TOTAL GERAL DE SERVIDORES		122	89	70	73	70	72	117	78	115	95	75	93	92	1.161

ANEXO III

ANEXO IV À INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 02, DE 21 DE JANEIRO DE 2025.							
CRITÉRIO PARA COMPOSIÇÃO DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL (PSICÓLOGOS, ASSISTENTES SOCIAIS) E TÉCNICO DE INFORMÁTICA NAS UNIDADES ESCOLARES - 2025							
ESCOLAS COM ATÉ 300				ATENDIDOS PELA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DA SRE			
ESCOLAS (MUNICÍPIO) COM ALUNOS ENTRE 301 E 900				1 PSIC		1 ASTS	
ESCOLAS (MUNICÍPIO) COM ENTRE 901 E 1600				2 PSIC		2 ASTS	
ESCOLAS ACIMA DE 1600				3 PSIC		3 ASTS	
MUNICÍPIOS DA SEDE				1 TÉCNICO DE INFORMÁTICA		1 PARA CADA 3 ESCOLAS	
MUNICÍPIOS FORA DA SEDE COM ATÉ 4 ESCOLAS				1 TÉCNICO DE INFORMÁTICA		1 PARA CADA 4 ESCOLAS	
MUNICÍPIOS FORA DA SEDE ACIMA DE 5 ESCOLAS				2 TÉCNICOS DE INFORMÁTICA		2 PARA ATENDER ACIMA DE 5 ESCOLAS	
SRE	MUNICÍPIO	QUANTIDADE DE ESCOLA NO MUNICÍPIO	TEINF	Nº ESTUDANTES DO ANO ANTERIOR	PSIC	ASTS	QUANTIDADE DE ESCOLAS
ARAGUAÍNA	Ananás	4	1	1138	2	2	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	Aragominas	2	1	598	1	1	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	Araguaína	32	10	16970	13	13	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	Araguanã	2	1	504	1	1	-
ARAGUAÍNA	Babaçulândia	2	1	611	1	1	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	BARRA DO OURO	2	1	588	1	1	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	Campos Lindos	1	1	620	1	1	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	Carmolândia	1	1	160	0	0	PELA A EQUIPE MULT DA SRE
ARAGUAÍNA	Filadélfia	3	1	654	1	1	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	Goiatins	1	1	628	1	1	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	Muricilândia	2	1	358	1	1	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
ARAGUAÍNA	Nova Olinda	2	1	1115	2	2	TODAS AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO
							PELA A EQUIPE MULT DA