

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 54

6 de abril 2020

ISSN 1068-2341

## A Educação do Campo na Rede Pública de Ensino do Estado do Tocantins, Brasil (1999-2013)

*Cícero da Silva*

Universidade Federal do Tocantins  
Brasil



*Leticia Brito de Oliveira Suarte*

Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins  
Brasil



*Rosângela Ribeiro de Sousa Leitão*

Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins  
Brasil

**Citação:** Silva, C., Suarte, L. B. O., & Leitão, R. R. S. (2020). A Educação do Campo na rede pública de ensino do estado do Tocantins, Brasil (1999-2013). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(54). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4526>

**Resumo:** Este artigo analisa as políticas públicas para a Educação do Campo executadas pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC-TO) no estado do Tocantins, Brasil. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, tem como principal fonte de dados documentos como projetos, relatórios e planilhas da referida instituição e também alguns outros disponíveis em sítios de órgãos oficiais, tais como: editais, normativas, projetos, resoluções, decretos e leis. Os resultados mostram que os principais programas do Governo brasileiro voltados à Educação do Campo foram desenvolvidos na rede pública de ensino tocaninense entre os anos 1999-2013, embora sejam caracterizados como ações pontuais.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; políticas públicas; programas governamentais; estado do Tocantins, Brasil

**Rural education in the public school system of the state of Tocantins, Brazil (1999-2013)**

**Abstract:** This paper analyzes public policies for rural education developed by *State Secretariat of Education and Culture* (SEDUC-TO) in the state of Tocantins, Brazil. The research is bibliographical and documentary nature, and has as main data source documents such as projects, reports, and spreadsheets of the SEDUC-TO and others available on official agency sites, such as projects, edicts, regulations, resolutions, decrees, and laws. The results showed that the main programs of the Brazilian government to the Rural Education were developed in the public school system of the state of Tocantins from 1999 to 2013, although they are characterized as occasional actions.

**Keywords:** Rural Education; public policies; government programs; state of Tocantins, Brazil

**La Educación del Campo en el sistema educativo público del estado de Tocantins, Brasil (1999-2013)**

**Resumen:** Este artículo analiza las políticas públicas para la Educación del Campo desarrolladas por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEDUC-TO) en el estado de Tocantins, Brasil. La investigación, de naturaleza bibliográfica y documental, tiene como principal fuente de datos, proyectos, informes y planillas de la referida institución, así como también otros disponibles en sitios de órganos oficiales tales como, editales, normativas, proyectos, resoluciones, decretos y leyes. Los resultados muestran que los principales programas del Gobierno brasileño orientados a la Educación del Campo se desplegaron en el sistema educativo público tocantinense entre los años 1999-2013, aunque se caracterizan como acciones puntuales.

**Palabras clave:** Educación del Campo; políticas públicas; programas gubernamentales; estado de Tocantins, Brasil

## Introdução

A Educação do Campo,<sup>1</sup> nestas últimas décadas, vem atravessando um cenário de lutas e reivindicações no Brasil. De um lado, a burguesia dominante, representada pelos poderes centrados nas mãos dos políticos que governam o Estado, e de outro, os movimentos sociais, que buscam se organizar para reivindicar e garantir os direitos dos camponeses. Ao aludirmos à história de nosso país, observa-se que esse processo iniciou desde que os portugueses aportaram-se em terras brasileiras, perdurando até hoje.

Segundo Pinheiro (2007), a origem da educação para as populações do meio rural no Brasil ocorre na década de 1930, com a concepção de educação “rural”, termo encadeado pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades no mundo do trabalho. É um termo que nasceu da concepção dos ruralistas<sup>2</sup> como estratégia para manter o controle político e o benefício, sobretudo econômico, para seus grupos. Se a visão de mundo dos ruralistas era o benefício e a manipulação, pouco se importava com o desenvolvimento educacional dos camponeses. A escola inserida no contexto social do campo reproduzia um típico currículo urbano tradicional, com objetivos alheios à realidade camponesa.

Mas, a partir do movimento “Por uma Educação do Campo” (Arroyo, 2011), organizado na cidade de Luziânia-GO, a Educação do Campo foi inserida na pauta dos governos para que cumpram as determinações previstas em Lei, preconizada no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988. Com isso, a Educação do Campo aparece meio que forçada nos debates políticos, já que ela “... nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p. 39). Em outras palavras, trata-se de uma modalidade de educação específica cujo propósito é atender as demandas de formação dos camponeses. Ainda segundo Caldart (2009, p. 41),

Educação *do* campo tem haver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia do oprimido ... 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.

Hoje, a Educação do Campo é vista como “um espaço heterogêneo”, destacando-se a diversidade econômica em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas, a presença de fecundos movimentos sociais, a multiculturalidade, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada (Brasil, 2002).

---

<sup>1</sup> Há algumas décadas, diversos movimentos sociais brasileiros questionam o paradigma da educação rural e propõem a Educação do Campo como um novo paradigma para orientar políticas públicas e práticas pedagógicas relacionadas aos trabalhadores do campo e estilos de vida camponeses (Arroyo, 2011; Caldart, 2009; Molina, 2011; Souza, 2012). São questionados, por exemplo, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista. Portanto, adotaremos neste artigo a expressão Educação do Campo, já que entendemos que esta contrasta com a educação rural (Souza, 2012).

<sup>2</sup> No Brasil, os ruralistas são popularmente conhecidos como pessoas detentoras de grandes propriedades rurais dominadas principalmente pela pecuária (criação de bovino) e a monocultura (produção de cana-de-açúcar, soja, milho, etc.). Na política, a bancada ruralista (mais conhecida como “bancada do boi”) constitui uma frente parlamentar que atua principalmente em defesa dos interesses dos grandes proprietários rurais.

Mas, um dos maiores problemas enfrentados pela Educação do Campo pontuados por Molina (2011) é a insuficiente oferta educacional, observando que, para cada duas vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental existe somente uma nos anos finais desse nível de ensino. Esse mesmo raciocínio segue também no Ensino Médio, sendo seis vagas nos anos finais do Ensino Fundamental para apenas uma vaga no Ensino Médio. Logo, trata-se de um déficit educacional que precisa ser solucionado por meio da adoção de uma política pública eficiente para o setor.

Nesse sentido, Arroyo (2011) e Fernandes (2011) ressaltam a necessidade de a sociedade brasileira oportunizar políticas públicas para as populações do campo objetivando reduzir as desigualdades econômicas, sociais, especialmente as desigualdades educativas, pois há uma dívida histórica com os camponeses. Para os autores, apesar de a população camponesa ter diminuído no mundo inteiro, em algumas microrregiões dos estados do Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil tem ocorrido um processo inverso em decorrência da implantação de projetos de assentamentos para a população rural em muitos municípios.

Portanto, este trabalho está estruturado em três partes. Além da Introdução, a primeira traz os procedimentos metodológicos da pesquisa. A segunda apresenta um breve histórico da Educação do Campo, bem como a luta dos movimentos sociais por políticas públicas específicas para atender as demandas dessa modalidade de ensino no Brasil. Na última parte, caracterizamos o contexto da pesquisa, apresentamos os dados bem como uma análise das políticas públicas para Educação do Campo efetivadas, sobretudo, por meio de programas oficiais no estado do Tocantins.

## **Procedimentos Metodológicos**

Considerando a realidade da Educação do Campo no contexto tocantinense, este artigo objetiva analisar as políticas públicas para a Educação do Campo implantadas no estado do Tocantins,<sup>3</sup> unidade federativa localizada na região Norte do Brasil. O estudo, de base epistemológica, qualitativo e descritivo (Flick, 2009), é de natureza bibliográfica e documental (Gil, 2006) e tem como principal fonte de dados documentos da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC-TO) e também alguns disponíveis em sítios de órgãos oficiais de ensino brasileiros como, por exemplo, do Ministério da Educação (MEC), de que tratam da política educacional voltada aos povos do campo do Brasil.

Tendo em vista que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2006, p. 44), o desenvolvimento da nossa investigação exigiu um levantamento prévio de referências teóricas com o propósito de identificar e coletar contribuições já produzidas acerca do objeto de estudo deste artigo. Além disso, a pesquisa bibliográfica auxilia na construção, isto é, na melhor definição do quadro conceitual que envolve determinado tema. Portanto, as principais fontes bibliográficas utilizadas em nossa pesquisa são livros e artigos científicos publicados em periódicos impressos e *online*, entre outras plataformas.

Na primeira etapa da pesquisa, buscamos na literatura alguns estudos como os trabalhos de Pinheiro (2007), Caldart (2009), Barreiro (2010), Arroyo (2011), Fernandes (2011), Molina (2011), Molina e Freitas (2011), Souza (2012) e Lima e Silva (2015) para compreendermos a trajetória histórica das lutas dos povos do campo por políticas públicas voltadas à educação, assim como a efetivação de uma educação que seja *no* e *do* campo. Nesse cenário, são implementados diferentes programas pelo MEC, como Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera),

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa integra as atividades científicas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Gepec/CNPq).

Programa Escola Ativa e Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, todos voltados à formação de camponeses.

Ademais, dada a natureza documental da pesquisa, estamos compreendendo que, “... nas instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas ...” (Flick, 2009, p. 235). Em sua maioria, os documentos apresentam-se em forma de textos disponíveis em formato impresso ou arquivo eletrônico, pois são “... *artefatos padronizados* na medida em que ocorrem tipicamente em determinados *formatos* como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas” (Wolff, 2004b, p. 284, apud Flick, 2009, p. 231, grifo do autor).

Em nossa pesquisa, os documentos consultados são, principalmente, projetos, relatórios e planilhas, como: *Projeto Pedagógico do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra* (Tocantins, 2006), *Relatório de Cumprimento do Objeto. Programa Projovem Campo Saberes da Terra* (Tocantins, 2007a), *Relatório Gerência Educação do Campo* (Tocantins, 2007b), *Proposta Curricular da Educação do Campo* (Tocantins, 2009), *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa* (Tocantins, 2010), *Relatório de Cumprimento do Objeto. Programa Projovem Campo Saberes da Terra* (Tocantins, 2011a), *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa* (Tocantins, 2011b), *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa* (Tocantins, 2012a), *Relatório: Conferências Regionais de Educação do Campo* (Tocantins, 2012b), *Planilha de Frequência: Curso de Especialização do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra* (Tocantins, 2013a) e *Estrutura Curricular para o Ensino Médio, Curso Médio Básico - Tempo Integral do Campo* (Tocantins, 2013b).

Portanto, como não realizamos qualquer entrevista com os gestores públicos ou mesmo com professores que participaram das formações nas diferentes edições dos programas focalizados na pesquisa, lideranças de movimentos sociais, alunos e outros atores sociais vinculados aos projetos dos programas desenvolvidos no Tocantins, nossas fontes de dados são apenas documentos.

## **Educação do Campo: Breve Histórico**

Nos últimos anos, as discussões a respeito da Educação do Campo têm sido realizadas, embora com pouca frequência, no meio político, na mídia, nos movimentos sociais, enfim, nas instituições credenciadas para efetivar as políticas públicas educacionais para essa modalidade de ensino (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de educação, entre outros). O direito à Educação está assegurado na Constituição Federal Brasileira, especificamente em seu artigo 205, que talvez seja um dos artigos mais propagados em documentos e meios de comunicação na atualidade, estabelecendo 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” (Brasil, 1988). Todavia, esse disposto não tem recebido a atenção suficiente por parte das instituições públicas, que é atender as demandas de educação de que a população necessita.

Quanto à Educação do Campo, esta também está prevista no Artigo 28 da Lei 9394/96 – LDB, o qual ressalta a necessidade de inovação pedagógica no meio rural, e evidencia as especificidades do campo nas políticas públicas:

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

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

- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996)

Para compreender o processo cultural em que a Educação do Campo está inserida, faz-se necessário recorrer ao contexto sócio-histórico para entender que as conquistas efetivadas, até hoje, são resultado de muitas lutas dos povos do campo. Nesse percurso, pode-se afirmar que a Igreja e os movimentos sociais que apoiam e representam os camponeses foram organizações protagonistas em defesa da efetivação de políticas públicas voltadas para educação no contexto do campo.

Entendemos que a Educação do Campo se contrapõe à educação rural, sobretudo, porque esta se alicerça em paradigmas do modo de produção capitalista pensados pela classe dominante. Além disso, no Brasil, a educação rural só tem conseguido oferecer uma educação aos povos do campo tomando o homem urbano como referência, a exemplo do currículo e dos materiais didáticos. Diferentemente, a Educação do Campo é construída com a participação dos camponeses e requer que concebamos *campo* como um lugar de vida, saberes, cultura e identidade próprias, reforçando a necessidade de integração da escola à vida social dos povos do campo (Caldart, 2009). Nessa perspectiva, o espaço social denominado *campo* deixa de ser visto como prolongamento dos limites urbanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) veio fortalecer a busca de uma educação pensada não somente para aquisição da leitura e da escrita, mas uma educação holística, buscando o respeito à diversidade:

- 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos ...

Em 1947, no I Congresso de Educação de Adultos, Lourenço Filho afirmou que somente uma política educacional eficiente seria capaz de concorrer para o crescimento econômico da nação, visto que a ignorância da população e a escassa produção econômica andam sempre juntas. Assim, escolarizando os adultos estes poderão chegar mais rapidamente à educação das crianças e conseqüentemente terão maior produção e maior riqueza, pois os trabalhadores passarão a ser mais capazes (Barreiro, 2010).

Já em 1949, apontou-se no Seminário Internacional de Educação de Adultos a existência de um total de 70 milhões de analfabetos, sendo considerado o analfabetismo uma ameaça para o progresso, para a paz social e para a vida democrática das Américas (Barreiro, 2010). Durante a década de 1950, o Governo brasileiro criou o Serviço Social Rural (SSR), com o propósito de oferecer médicos e sanitários para promover o bem-estar social e melhorar a qualidade de vida das populações residentes no meio rural (Barreiro, 2010). O objetivo principal do SSR era diagnosticar a situação da população camponesa, pois apenas a política educacional no intuito de reduzir o analfabetismo não era o suficiente.

Para Souza (2012), isto era necessário porque a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) via na educação o caminho para propiciar a elevação das condições de vida do ser humano, combater a pobreza e o analfabetismo. Estes eram considerados sinônimos de atraso. Com isso, o Brasil incorporou as campanhas na área de educação, surgindo assim a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a qual foi efetivada em todo o país, cuja proposta concentrava-se no desenvolvimento de Programas de Educação de Jovens e Adultos e aperfeiçoamento do ensino primário, com destaque para o meio rural (Silva, 2018). Assim,

- A CNER tinha uma posição ideológica que considerava o rural como tradicional e atrasado e a cidade como moderna e avançada, por isso propunha, equivocadamente,

a substituição da cultura rural por outra mais adiantada, conforme as exigências produtivistas da modernização. (Rodrigues, 2008, p. 120)

Tudo isso por uma simples razão: alcançar as metas de desenvolvimento da economia e da indústria, aliado ao contexto ideológico de que as populações mais pobres são mais suscetíveis ao comunismo (Barreiro, 2010). À época, necessitava-se de pessoas com o mínimo de leitura e escrita para atuarem nas fábricas. Com o aumento do deslocamento do homem do meio rural em busca da ascensão social no meio urbano, uma vez que os índices de analfabetismo eram altos, fortaleceu-se a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida (Freitas, 2011).

Ao longo da década de 1960, a educação entrou em um processo de universalização para atender as novas necessidades da economia brasileira e as unidades escolares precisavam preparar a mão de obra (técnicos) para a indústria (Lima & Silva, 2015). A partir da referida década, muitas escolas situadas no meio rural começaram a ser desativadas, levando os povos do campo a ficarem “excluídos” do sistema formal de ensino, o que também contribuiu para acelerar o êxodo rural no país. Cientes das condições de explorados pelas classes dominantes, sobretudo pela elite latifundiária agrária (Cardoso Filho & Silva, 2017), grupos de trabalhadores foram se organizando e fortalecendo o movimento em busca de seus direitos. Conforme Freitas (2011), as novas formas de buscar o desenvolvimento educacional traziam a marca da educação popular e de outra visão de mundo, em que o camponês é visto como sujeito do desenvolvimento e o campo como espaço de vida, de trabalho, de cultura, onde esse sujeito encontra um sentido e a possibilidade de atualizar-se sem perder a essência da sua identidade.

Nos primeiros anos da década de 1960, muitas propostas educativas foram criadas, e, com o golpe militar de 1964, foram desarticuladas, reprimiram-se todas as ações referentes aos projetos desenvolvidos pelos movimentos sociais. Muitas lideranças e educadores, a exemplo de Paulo Freire (1921-1997), que lutavam pela educação popular, foram exilados e a ditadura militar impôs limites e controle social (Silva, 2018). Alguns grupos permaneceram resistentes, dentre eles, líderes da Comissão Pastoral da Terra (CPT), representantes da Igreja Católica, que reiniciaram o trabalho com a formação de lideranças e organização dos debates nas bases comunitárias.

Já no final da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, os grupos retomaram as discussões que tinham sido realizadas nos anos anteriores, tendo como aliado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde a sua criação tem uma grande preocupação com a educação nos assentamentos e acampamentos da reforma agrária. Todavia, os avanços mais significativos só foram alcançados após a promulgação da Constituição de 1988, que permitiu a busca de direitos sociais historicamente negados aos camponeses (Lima & Silva, 2015).

No ano de 1997, realizou-se o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), com o envolvimento de instituições universitárias e a participação de aproximadamente 700 educadores de assentamentos da reforma agrária. Um dos resultados dos debates desse Seminário foi a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), para implementar ações educativas destinadas às populações que residem nos acampamentos e assentamentos. Segundo Molina (2011), houve uma alteração elevada de projetos realizados, o que teria contribuído para provocar a aceleração do debate em relação às ações da Educação do Campo.

Com a mobilização dos movimentos sociais em defesa de uma política educacional para as comunidades camponesas, o tema educação do campo foi inserido na pauta das políticas governamentais. E, para cuidar das ações dessa política, o Ministério da Educação instituiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e criou um Grupo de Trabalho permanente, que mais tarde transformou-se na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC).

Alguns avanços foram conquistados a partir do Movimento da Educação do Campo em todo o país, como afirmam Molina e Freitas (2011, p. 41):

Pode-se considerar como avanços as conquistas alcançadas no âmbito da garantia do direito à educação para os camponeses; os programas educacionais destinados a estes sujeitos sociais; a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras; o aprofundamento da articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec).

Embora os avanços conquistados estejam apenas no campo do direito à educação, é necessário que esse direito esteja também vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social. No entanto, dados de pesquisas apontam que nas últimas décadas houve aumento da concentração fundiária, conforme o Censo Agropecuário (Molina & Freitas, 2011).

Na pesquisa de Cardoso Filho e Silva (2017), os autores discutem a modalidade de educação ofertada aos camponeses, tendo como referência aspectos históricos da formação do Brasil. Conforme resultados da investigação, embora tenham ocorrido alguns avanços como os elencados na sequência, ainda estamos distantes da efetivação em todo o território nacional de uma política educacional planejada, discutida e articulada com a participação dos camponeses.

Uma das conquistas que surgiu a partir da Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada com a participação dos movimentos sociais como, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), entre outros, foi a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), através do Parecer CNE/CEB N° 36/2001 instituído por meio da Resolução CNE/CEB n° 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), definindo assim a identidade da escola do campo (Molina & Freitas, 2011). Essa Conferência foi um dos marcos que contribuiu para ampliação e mobilização da sociedade, uma vez que a mesma foi oportunizada nos debates políticos em prol de uma educação do campo que reconheça o homem do campo como um sujeito de direitos e saberes culturais, e não mais como aquele sujeito tido como “atrasado”, criado pelo imaginário das pessoas dos centros urbanos.

Com a integração dos diversos movimentos, nos últimos anos houve certo progresso em relação ao reconhecimento dos saberes dos sujeitos que moram no meio rural. Para valorizar as políticas específicas de formação, no ano de 2008 o Ministério da Educação (MEC) viabilizou a formação superior por meio das licenciaturas em Educação do Campo, com o objetivo de preparar professores e enfrentar as desigualdades educacionais no que se refere à formação de educadores do campo. “Em 2010, eram 56 turmas de licenciatura em formação, com 1.618 alunos matriculados e um total de 3.358 vagas ...” (Souza, 2012, p. 757). Parece pouco, mas já representa um avanço para Educação do Campo.

A partir das demandas de políticas públicas de Educação do Campo por parte dos movimentos sociais que apoiam e representam os camponeses, outros programas foram implantados na esfera federal, dentre eles o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Programa Escola Ativa, Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, os quais têm oportunizado que muitos jovens e adultos camponeses tenham acesso à educação formal.

Em março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído para apoiar técnico e financeiramente os estados, distrito federal e municípios na implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta de educação básica e superior. Segundo o MEC (Brasil, 2017d), este programa inclui ações para viabilizar a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos

estudantes do campo e quilombolas,<sup>4</sup> em todas as etapas e modalidades de ensino, sendo um programa acessível aos estados e municípios como estratégia para erradicar o analfabetismo no Brasil e elevar o índice educacional entre as populações que vivem no campo.

Nas próximas seções deste trabalho, caracterizamos o contexto da pesquisa e analisamos os dados acerca das políticas públicas para Educação do Campo desenvolvidas entre 1999 e 2013 para atender as demandas educacionais dos povos do campo no estado do Tocantins, sobretudo, por meio de programas oficiais.

## Contextualização da Pesquisa

Segundo dados do Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2013b), o estado do Tocantins, criado em 05 de outubro de 1988, possui 139 municípios distribuídos em uma área de 277.720,52 km<sup>2</sup>. Em 2010, a população tocantinense era de 1.383.445 habitantes, sendo que 84,36% das pessoas residiam na área urbana e 15,64% residiam



Figura 1. Mapa do Estado do Tocantins

Fonte: Adaptação de Silva (2018, p. 107).

<sup>4</sup> Conforme o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, remanescentes das comunidades dos quilombos “... são os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003).

no meio rural. Os índices mostram que, apesar de possuir um território bastante extenso, a população do estado é majoritariamente urbana. Em nível nacional, os dados desse Censo apontam que, em 2010, aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabiam ler nem escrever. Por sua vez, a região Norte apresentava um universo de 10,6% de analfabetos, porém, esse índice no estado do Tocantins alcançava 8% da população, ou seja, 1% menor que a média nacional (Brasil, 2013b).

Levando em consideração as políticas públicas educacionais voltadas às demandas dos povos do campo, o estado do Tocantins não difere muito da grande maioria dos estados brasileiros, com as “políticas focais” implantadas a partir de 1998 (Caldart, 2009). Em 2013, o Tocantins possuía 537 escolas, das quais 45 eram consideradas escolas do campo.<sup>5</sup> Ainda segundo a Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC-TO), essas escolas do campo da rede pública estadual de ensino atendiam a aproximadamente 8.647 alunos do campo, número que corresponde a 3,5% do total de alunos matriculados no ano de 2013 (Tocantins, 2013b).

Para ampliar o acesso da população camponesa tocaninense à educação formal, a construção de projetos para acessar alguns programas disponibilizados pelo MEC foi fundamental neste percurso, como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Programa Escola Ativa e Programa Projovem Campo – Saberes da Terra. Como veremos na sequência, também houve elaboração da Proposta Curricular para Educação do Campo, constituição do Fórum Estadual de Educação do Campo, realização da Conferência de Educação do Campo, apoio às Escolas Famílias Agrícolas (EFA) vinculadas à SEDUC-TO e implantação da Nova Proposta de Ensino Integral do Campo.

## **Discussão dos Dados: Implantação e Execução de Políticas Públicas de Educação do Campo no Estado do Tocantins**

### **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), implantado pelo Governo federal no ano de 1997 por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), propõe ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, democratizando assim o conhecimento no campo, especialmente nas áreas de reforma agrária. O Pronera foi idealizado em razão dos dados coletados no I Censo da Reforma Agrária, o qual revelou alto índice de analfabetismo e baixo nível de escolaridade dos assentados (Brasil, 2004).

No caso do estado do Tocantins, as discussões sobre a implantação de um Projeto voltado para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito do Pronera têm início no ano de 1998, durante a realização da “I Conferência Estadual Por uma Educação Básica do Campo”, sediada na Escola Família Agrícola de Porto Nacional (Santana, 2002). Por isso, é importante ressaltar que esse programa nasceu no Tocantins, sobretudo, a partir da iniciativa de movimentos sociais como Instituto de Formação e Assessoria Sindical Sebastião Rosa Paz (IFAS) e Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins - FETAET (Santana, 2002). Em seguida, por acreditarem no Pronera e conhecerem as demandas de formação por parte da população camponesa tocaninense, especialmente nos Projetos de Assentamento da reforma agrária, outras organizações sociais que apoiam os povos do campo também participaram das ações do programa (por exemplo, CPT, MST, Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins - APA-TO, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais - STR, Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviço, Assistência Técnica e

---

<sup>5</sup> Conforme estabelece o Decreto 7.352/2010, “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010b).

Extensão Rural - COOPTER, Escola Família Agrícola de Porto Nacional - EFAPN, Escola Família Agrícola Zé de Deus - EFAZD de Colinas do Tocantins, dentre outras).

Segundo o Manual de operações do Pronera (INCRA, 2008, p. 115), na perspectiva da Educação do Campo a relação epistemológica e prática permite compreender a inter-relação existente entre conhecimento e ação, já que fortalece o “... processo educacional emancipatório dos sujeitos, a partir de conhecimentos e saberes alternativos frente aos modelos que destroem as relações de trabalho, a biodiversidade, as formas de saber e de organização social solidária e a diversidade cultural”. Nesse sentido, a concepção de Educação do Campo do Pronera valoriza os saberes locais, as lutas e as práticas coletivas dos camponeses nos processos formativos. Apresenta-se uma proposta de formação que contempla e valoriza as relações de trabalho e a diversidade cultural dos povos do campo, a relação harmoniosa entre homem e natureza, a solidariedade para com o outro, e não a propagação de cultura capitalista de anulação desse conjunto de valores (ou elementos) tão caros à promoção de uma formação humanizadora e libertadora (Freire, 2005).

Assim, o Pronera iniciou-se em 1999 no Tocantins, com formações ofertadas por professores da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins), os quais participaram da realização do I Censo da Reforma Agrária. Além disso, os docentes da Unitins envolvidos com o Pronera já desenvolviam atividades de pesquisa e extensão junto aos assentamentos rurais e aos movimentos sociais. Em parceria com os movimentos sociais representados pelo IFAS e FETAET, construiu-se o projeto intitulado “Projeto Educação do Campo: a riqueza de sua produção”, desenvolvido nos polos sediados nas cidades de Tocantinópolis, Araguaína, Guaraí, Palmas e Gurupi (Santana, 2002). Ressalta-se ainda a contribuição dos diversos parceiros como CPT, SEDUC-TO, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - FAFICH, Associação dos Pequenos Agricultores do Estado do Tocantins, Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Escola Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins, entre outras instituições na efetivação desta proposta, cuja duração foi de aproximadamente 17 meses.

Em termos quantitativos em âmbito estadual, a proposta do projeto era alfabetizar 3.121 jovens e adultos, capacitar 156 monitores responsáveis pelas formações nos assentamentos e 15 coordenadores dos cinco polos. Portanto, o “Projeto Educação do Campo: a riqueza de sua produção” marca o início do Pronera no Tocantins, finalizando em 2001 (Santana, 2002). Foi um projeto muito importante, pois oportunizou o acesso à educação formal a centenas de camponeses tocaninenses, além de ter sido gestado com a participação dos movimentos sociais.

Em outra edição, com o propósito de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores assentados e democratizar o conhecimento no campo, especialmente nos assentamentos da reforma agrária, através do Pronera, foi oportunizado, no ano de 2006, o processo seletivo a trabalhadores que concluíram o Ensino Fundamental e que moravam no campo ou eram filhos de assentados, para ingressar na primeira turma da formação.

No início de 2009, mais uma turma concluiu o curso de Magistério para educadores assentados da reforma agrária, o qual teve duração de três anos. A parceria entre a SEDUC-TO e os movimentos sociais foi essencial para o sucesso da formação. Ao longo das atividades do curso, os alunos tinham aulas em período integral durante os meses de janeiro e julho na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, situada no município de Porto Nacional-TO. Segundo o INCRA (Brasil, 2013a), foram ofertadas 92 vagas, porém 67 educadores da reforma agrária concluíram esse curso, cujas despesas foram custeadas com recursos do Pronera.

Portanto, a execução dessas três edições do Pronera no Tocantins foi de grande importância não só para alfabetizar e permitir que muitos jovens e adultos camponeses tivessem acesso à educação formal, mas também para oferecer formação inicial e continuada aos professores que atuam nas escolas do campo, sobretudo dos assentamentos da reforma agrária. Todavia, Santana

(2002) ressalta que houve muitos atrasos e mudanças no interior do Pronera, o que de certo modo fragilizou as ações.

### **Programa Escola Ativa**

O Programa Escola Ativa<sup>6</sup> foi implantado no Brasil no ano de 1997 por meio do Projeto Nordeste, uma parceria entre Ministério da Educação (MEC) e Banco Mundial, sendo desenvolvido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), para atender prioritariamente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, em razão de concentrar a maior parte da população rural brasileira e possuírem proporcionalmente maior número de estabelecimentos com classes multisseriadas (Silva & Cardoso Filho, 2018).

O Brasil adotou o Escola Ativa com base no modelo ou experiência da Colômbia, país em que esse programa foi implantado no ano de 1975. O principal objetivo desse programa é melhorar o desempenho escolar dos alunos em classes multisseriadas das escolas do campo, oportunizando recursos pedagógicos e formação continuada para os educadores envolvidos no programa, com base em propostas pedagógicas e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo (Brasil, 2017a).

No estado do Tocantins, o Programa Escola Ativa teve início no ano de 1999, com a criação da Zona de Atendimento Prioritário (ZAP) I e II, nos polos das cidades de Palmas e Araguaína respectivamente, atendendo cerca de 163 escolas. Nesse percurso, o então FUNDESCOLA forneceu *kits* pedagógicos, guias de aprendizagem, formações para os professores, além de disponibilizar um supervisor para conduzir a implementação e desenvolvimento das ações do Programa. O Escola Ativa foi regulamentado pela Normativa nº 054/2007, do Conselho Estadual de Educação (CEE/TO).

Quanto à participação dos movimentos sociais nas discussões do Programa Escola Ativa com a SEDUC-TO, estes não participaram efetivamente devido ao Programa originalmente ter sido financiado pelo Banco Mundial através do Projeto Nordeste, sendo conduzido na sequência pelo FUNDESCOLA. Segundo informações de uma técnica que coordenou à época o Grupo de Trabalho de Educação do Campo da SEDUC-TO, lideranças e integrantes dos movimentos sociais preferiram não participar ou colaborar com o Escola Ativa alegando que a concepção de Educação do Campo desse programa não coadunava com uma concepção de educação *do* campo, *no* campo e *para* os povos do campo. Afinal, consideravam-no um programa oriundo do pacote do Banco Mundial para fins de escolarização.

Mas, analisando o projeto de formação de professores do programa em busca de concepção de Educação do Campo (UFT, 2009a), não identificamos uma definição clara. Afirma-se que:

... pretendemos contribuir com o processo de formação do professor investigador, didático e propositor da construção de um projeto de educação para o meio rural. Na concepção de ensino e aprendizagem do Programa Escola Ativa isso significa o fortalecimento do processo educativo baseado na apropriação, na reelaboração e na assimilação de saberes e de conhecimentos, além de suas respectivas implicações práticas para a vida do povo que vive no meio rural, e para sua leitura de mundo. (UFT, 2009a, p. 8)

Podemos destacar que o processo de formação dos professores do programa, ao mencionar a necessidade de “construção de um projeto de educação para o meio rural” (UFT, 2009a, p. 8), enfatiza

---

<sup>6</sup> Em nível nacional, esse Programa iniciou com 6.215 escolas em 1997 e encerrou no ano de 2010 com 39.320 escolas (Brasil, 2010c). Segundo Silva e Cardoso Filho (2018, p. 103), “dos 5.565 municípios brasileiros, 3.106 aderiram ao Programa em 2008”. Portanto, são números bastante expressivos.

a vida cotidiana dos povos do campo como centro do processo de ensino e aprendizagem, bem como a necessidade de compreender (ler) a realidade. Isso nos permite afirmar que, de certo modo, contempla aspectos da concepção de uma modalidade de educação que seja *no e sobre* campo (Caldart, 2009).

Ao longo da implantação do programa, os professores multiplicadores foram capacitados durante cinco módulos de formação distribuídos em uma carga horária de 40 horas cada um, sob a responsabilidade didático-pedagógica da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em parceria com a SEDUC-TO (Tocantins, 2010). Todos os encontros de formação abordaram temáticas diferentes e os multiplicadores foram orientados a organizar as formações dos professores das salas multisseriadas e estimular as redes de microcentros.<sup>7</sup> Com o apoio das secretarias municipais de educação tocantinenses, os multiplicadores organizaram as formações em “microcentros”, estimularam a troca de experiências, exposição de debates, o planejamento, ou seja, auxiliaram os professores a desenvolverem estratégias para utilizarem em sala de aula as atividades dos módulos propostos durante as formações continuadas.

Dentre as dificuldades constatadas pelos técnicos nos relatórios pós-monitoramento (Tocantins, 2011b), foram elencadas: descumprimento das responsabilidades atribuídas aos municípios; falta de estrutura física e pedagógica para o funcionamento das escolas; falta de acompanhamento efetivo por parte dos técnicos para orientação e avaliação do desempenho dos educandos e educadores; rotatividade de professores e supervisores; falta de planejamento por parte das secretarias municipais de educação para a execução do programa; e a não incorporação do Programa no âmbito das secretarias municipais de educação.

O Programa Escola Ativa foi encerrado pelo MEC no ano de 2012, e, segundo o Relatório de Cumprimento do Objeto (Tocantins, 2012a), o mesmo atendeu no Tocantins: 88 municípios, 404 escolas, aproximadamente 10.500 alunos e 525 educadores. Ressalta-se ainda que a grande maioria das escolas beneficiadas está localizada na rede municipal, sendo que em apenas 12 escolas da rede pública estadual de ensino funcionavam salas multisseriadas.

### **Programa Projovem Campo – Saberes da Terra**

O Programa Projovem Campo – Saberes da Terra iniciou-se no Brasil com um convênio intitulado “Projeto Piloto Saberes da Terra”, proposto pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, para ser desenvolvido em doze estados, dentre eles o Tocantins. Seu principal objetivo era desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizassem a jovens agricultores familiares excluídos do sistema formal de ensino a escolarização em Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional (Brasil, 2008).

Durante o desenvolvimento do programa, os professores realizavam formação continuada, conforme proposta pedagógica fundamentada no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade. A metodologia utilizada nas escolas era orientada pela Alternância, “que acontece por meio de dois tempos-espços formativos específicos: Tempo Escola e Tempo Comunidade” (Brasil, 2008). De acordo com Silva (2018), a proposta de formação por alternância integra dois espaços e tempos formativos diferentes, representados pelo: Tempo Escola (período de aulas no centro educativo/escola articulado entre estudo, pesquisa e propostas de intervenção) e o Tempo Comunidade (período de vivência na propriedade/comunidade, pesquisa de estudo, realização de

---

<sup>7</sup> Trata-se de pequenos grupos de professores em formação liderados por um formador multiplicador.

experimentos, trabalho coletivo, etc.). Além disso, é importante ressaltar que esses dois tempos são integrados com diferentes instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância (PA).<sup>8</sup>

No estado do Tocantins, o Projeto iniciou no ano de 2006, com dez turmas de alunos distribuídas nos municípios de Buriti do Tocantins, Esperantina, Augustinópolis, Sítio Novo, Cachoeirinha e Campos Lindos, pertencentes às Diretorias Regionais de Ensino de Araguaína, Araguatins e Tocantinópolis (Tocantins, 2006). Enquanto os alunos realizavam atividades no Tempo Comunidade, os professores cursistas estudavam os Módulos no Curso de Especialização, que, segundo o Relatório de Cumprimento do Objeto (Tocantins, 2007a), a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) foi contratada para exercer consultoria para realizar a formação e elaboração dos materiais didáticos para alunos e professores à época.

Esse programa passou por reestruturação, e, a partir de 2007, com a Medida Provisória 411/2007, integrou-se ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), e passou a ter a denominação “Projovem Campo – Saberes da Terra”, vinculando-se à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC.

No Tocantins, o programa Projovem Campo – Saberes da Terra foi disponibilizado para 31 turmas de alunos, porém, 28 turmas finalizaram a formação em junho de 2011. Para agosto do mesmo ano, estava prevista a abertura de mais 45 turmas, sendo cadastradas no MEC apenas 10 delas, pois segundo informações do próprio MEC, as turmas eram a complementação da etapa 2009/2011 do programa (Tocantins, 2011a). Por sua vez, a formação dos professores do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra foi desenvolvida pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis (UFT, 2009b). Tendo vista a concepção de Educação do Campo apresentada no projeto do Curso de formação dos professores do programa focalizado, estabeleceu-se que é

... imprescindível salientar a necessidade de uma mudança paradigmática da educação rural para a Educação do Campo. No paradigma da Educação do Campo busca-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. (UFT, 2009b, p. 20)

Como podemos observar, a concepção de Educação do Campo do projeto de formação do Projovem Campo – Saberes da Terra pretende, sobretudo, problematizar a formulação e a implementação de uma política pública educacional voltada para a população camponesa e que considere as suas particularidades. Para tanto, o projeto busca “... transversalidade com a dinâmica da realidade social, para cumprir em primeira instância sua função social em detrimento de sua função instrumental” (UFT, 2009b, p. 21).

Quanto ao processo de articulação da proposta desse Programa entre SEDUC-TO e movimentos sociais, evidentemente representantes de movimentos sociais como MST e Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) participaram efetivamente de todo o processo, desde a apresentação da demanda à SEDUC-TO até o encaminhamento de sugestões de melhorias para a proposta didático-pedagógica e formação dos profissionais do programa. Além disso, muitos integrantes desses movimentos sociais foram selecionados e contratados como professores e coordenadores de turmas do Projovem Campo – Saberes da Terra.

Segundo o Relatório do cumprimento do objeto (Tocantins, 2012a) emitido pela UFT, 90 professores cursistas da primeira turma concluíram o Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* e Aperfeiçoamento em Educação do Campo, Agricultura familiar e Envolvimento Social no Tocantins

---

<sup>8</sup> Por não ser o foco principal da pesquisa, não aprofundaremos a discussão sobre *Instrumentos Pedagógicos e Pedagogia da Alternância*. Para maiores detalhes, ver Silva, Andrade e Moreira (2015) e Silva (2018).

(UFT, 2009b). Destes, 76 cursistas defenderam o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em dezembro de 2011.

Já a segunda turma, conforme observado na Planilha de frequência do Curso (Tocantins, 2013a), 37 cursistas concluíram a referida Pós-graduação também ofertada pela UFT, e a defesa dos TCC aconteceu em dezembro de 2013. Portanto, foi um programa muito importante para o fortalecimento da Educação do Campo no Tocantins, já que além de promover a formação de vários jovens e adultos camponeses no ensino básico, também ofereceu formação continuada aos educadores do campo.

Não podemos deixar de ressaltar que, assim como outros programas do Governo federal voltados à educação, o Projovem Campo – Saberes da Terra configurou-se como uma “ação pontual” dentro das políticas públicas educacionais para os povos do campo. Como tal programa está vinculado ao MEC, a SEDUC-TO não tinha condições de dar continuidade às ações, às turmas de formações, pois esta era apenas a gestora do Programa em regime de colaboração com os municípios tocantinenses (UFT, 2009b). Mesmo assim, em suas diferentes edições, tal programa promoveu o acesso à educação formal a centenas de camponeses tocantinenses, sobretudo, àqueles que vivem em regiões mais remotas do estado.

## **Outras Ações para o Fortalecimento da Educação do Campo no Tocantins**

### **Proposta Curricular para a Educação do Campo**

A construção da Proposta Curricular para Educação do Campo no Tocantins efetivou-se a partir de dois eixos (Tocantins, 2009): 1 – Revisão e Reprodução da Proposta Curricular construída através do convênio SEDUC/FNDE/Nº 835046/2005; 2 – Formação continuada de 315 professores do campo por área de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Linguagem Matemática e Ciência da Natureza (Brasil, 2006). O objetivo principal era contribuir com a organização do trabalho escolar e pedagógico, para subsidiar os professores na organização curricular, no plano anual da escola, tendo como referencial teórico a Proposta Curricular (Tocantins, 2009).

Na primeira etapa de construção da Proposta Curricular da Educação do Campo, foram realizados encontros com diversos representantes das instituições sociais. Na segunda etapa, foram contratados instrutores para atuarem nos polos com sede nas cidades de Araguaína, Guaraí, Gurupi e Porto Nacional, no período de 09 a 20 de abril de 2007, sendo eles mediadores da formação referente à construção da Proposta Curricular. Segundo detalhamento do Plano de Trabalho, houve a participação de 315 professores das redes estadual e municipal de ensino que atuam no campo, representantes de outras instituições sociais, técnicos de secretarias municipais de educação, representantes dos movimentos sociais do campo (MST, MAB, APA-TO, FETAET, Escolas Famílias Agrícolas, etc.) e Técnicos de Currículo das Diretorias Regionais de Ensino da SEDUC-TO. As formações tiveram carga horária de 40h, divididas em dois encontros. As reuniões efetivadas geraram debates, discussões e posteriormente a construção prévia do documento que mais tarde oficializou-se como Proposta Curricular da Educação do Campo (Tocantins, 2007a, 2007b). Trata-se de um documento com 66 páginas, estruturado em duas seções, cujo propósito é subsidiar o professor no ato do planejamento, com indicação de sugestões dos conteúdos mínimos para serem desenvolvidos a partir do 2º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio nas escolas do campo.

## **Movimento Por uma Educação do Campo**

Com a reestruturação do Fórum Estadual de Educação do Campo em março de 2011, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC-TO), em parceria com segmentos organizados da sociedade civil, realizou a I Conferência de Educação do Campo, com o tema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”. O evento aconteceu em duas etapas: na primeira, efetivaram-se as plenárias regionais, com discussões ocorridas nas Diretorias Regionais de Ensino localizadas em mais de 10 municípios tocantinenses. O primeiro encontro aconteceu no município de Arraias, em 13 de abril de 2012 e, o último, no município de Araguatins, em 28 de junho de 2012.

Segundo o relatório da SEDUC-TO (Tocantins, 2012b), na segunda etapa foi realizada a Conferência Estadual de Educação do Campo do estado do Tocantins, em Palmas, nos dias 09 e 10 de julho de 2012. Na ocasião, foram discutidos os resultados das plenárias regionais, ocorridas anteriormente nas Diretorias Regionais de Ensino.

Esses eventos foram concretizados a partir de debates e discussões ocorridos durante as formações continuadas provenientes do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra nos anos de 2010 e 2011. Representantes dos movimentos sociais como MST, MAB, Pastoral da Juventude Rural (PJR), CPT, Escola Família Agrícola de Porto Nacional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) e UFT tiveram papel importante nas organizações e contribuíram para efetivação de uma política pública de Educação do Campo no estado do Tocantins.

## **A Pedagogia da Alternância na Rede Pública de Ensino do Tocantins**

A SEDUC-TO, além dos Programas delineados anteriormente, também apoia escolas que atendem a população camponesa. Uma delas é a Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFAPN), localizada no município de Porto Nacional-TO (ver *Figura 1*), a qual assume o sistema educativo da Pedagogia da Alternância. A EFAPN mantém convênio com a SEDUC-TO, o qual garante a manutenção das atividades escolares e pagamento de salário dos servidores. A EFA de Porto Nacional iniciou suas atividades em 1994 e atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico.

Já o Colégio Estadual Agrícola Brigadas Che Guevara, localizado no município de Monte do Carmo-TO, também utiliza a Pedagogia da Alternância nas práticas formativas, atendendo alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, desde o ano de 1997, pelo poder público municipal (Silva, 2018). A partir de 2006, foi implantado o curso Técnico em Agropecuária para atender alunos do Ensino Médio, com investimento da rede pública estadual por meio da SEDUC-TO. Portanto, é uma escola que mantém convênios com município e estado.

Entre os anos de 2004 a 2010, a SEDUC-TO também firmou parceria e ofereceu o Ensino Médio na Escola Família Agrícola Zé de Deus - EFAZD (ver *Figura 1*), localizada no município de Colinas do Tocantins-TO. Para tanto, foi celebrado um convênio com a Associação de Pais e Alunos dessa EFA. De acordo com Silva (2018), embora o curso ofertado não tivesse suas diretrizes voltadas para a realidade do campo, foi importante porque permitiu que dezenas de jovens camponeses de Colinas do Tocantins e região concluíssem o Ensino Médio sem migrar do campo para a cidade para estudar.

No Tocantins, as unidades educativas que assumem a Alternância estabelecem que os estudantes permaneçam uma semana no Tempo Escola e uma no Tempo Comunidade (Silva, 2018). Isso possibilita que o processo formativo contemple saberes relacionados à vivência familiar, coletiva e escolar, o que permite relacionar teoria e prática, fortalecendo o projeto de vida dos camponeses em processo de formação.

## Nova Proposta de Ensino Integral do Campo da SEDUC-TO

Em 2012, a proposta da SEDUC-TO para as escolas do campo estava centrada na implantação da “Nova Proposta de Ensino Integral do Campo”, cujo propósito era ofertar aos alunos do campo o Ensino de Tempo Integral. Conforme a Estrutura Curricular da SEDUC-TO (Tocantins, 2012c), além das aulas das disciplinas do núcleo comum do currículo (Português, Geografia, Matemática, História, Artes, etc.), os alunos teriam aulas da parte diversificada do currículo com atividades práticas baseadas na produção rural familiar, envolvendo disciplinas como Sistema de cultivo, Sistema de criação, Agroindústria, Aquicultura, Extrativismo, ou seja, conforme o projeto político-pedagógico de cada escola. Contudo, a comunidade escolar faz opção de escolha da disciplina prevista na Estrutura Curricular (Tocantins, 2013c).

Uma das justificativas desta proposta é a criação de escolas-núcleos em tempo integral, com atividades pedagógicas diárias de aproximadamente 6 horas e meia de duração, para facilitar e melhorar a qualidade de vida das crianças e dos jovens, uma vez que enfrentam todos os dias a rotina do transporte escolar. Porém, o que se observou na pesquisa é que a possibilidade de se manter escolas próximas para todos os camponeses é uma realidade ainda muito distante.

O Artigo 7º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatiza a responsabilidade dos sistemas de ensino em ofertar o atendimento escolar nas escolas do campo, atentando para a flexibilização da organização do calendário escolar, espaços pedagógicos, tempos de aprendizagem, para que seja assegurado o princípio da política de igualdade (Brasil, 2002). Ressalta também em seu § 2º que

As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (Brasil, 2002)

Com essa nova proposta, vem-se “Propor aos alunos da Educação do Campo uma escola redimensionada e enriquecida em sua estrutura organizacional, com novos espaços, oferecendo um currículo que atenda suas necessidades, com metodologias inovadoras, respeitando seu tempo e espaço, bem como sua realidade local” (Tocantins, 2012c). Seu funcionamento efetiva-se em quatro dias semanais, com uma carga horária de cinco horas de efetivo trabalho escolar e uma hora e meia para as refeições e descanso. Durante um dia da semana, os alunos permanecem em suas residências com planejamento estabelecido entre professores e alunos.

Para desenvolverem ações referentes a projetos de vida juntamente com suas comunidades, são disponibilizados recursos tecnológicos (*laptops*) como instrumento de estímulo ao saber, à ampliação do conhecimento e de habilidades dos alunos e comunidades do campo. Além disso, as aulas da parte diversificada do currículo fortalecem as aulas da base comum do currículo. Os alunos também têm oportunidade de frequentar aulas de informática, xadrez, educação musical, além das aulas de teoria e prática de produção rural familiar. Embora os estudos apontem que o regime de alternância acontece geralmente com o mínimo de uma semana no Tempo Comunidade, a Proposta de Ensino Integral do Campo da SEDUC-TO prevê um dia durante cada semana para realizar o Tempo Comunidade. A partir do ano de 2012, a Nova Proposta de Ensino Integral do Campo foi implantada em seis escolas da rede pública estadual, com previsão para estender às demais escolas do campo nos próximos anos.

## **O Programa Mais Educação e as Escolas do Campo**

O Programa Mais Educação é uma estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, que dispõe sobre o Programa Mais Educação (Brasil, 2010a). A partir do ano de 2011, o programa foi estendido para atender as escolas do campo, e isto tem contribuído para implementar a proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, disponibilizando recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, com a integração de atividades de acompanhamento pedagógico e “enriquecimento” curricular nas diversas áreas do conhecimento (Brasil, 2017b, 2017c). Todas as escolas do campo que possuem o Ensino Fundamental devem receber recursos do Programa Mais Educação, conforme lista das escolas atendidas pelo referido programa (Brasil, 2017b, 2017c).

A proposta do Programa Mais Educação contempla os macrocampos: Acompanhamento pedagógico, Agroecologia, Iniciação Científica, Educação em Direitos Humanos, Cultura e Arte Popular, Esporte e Lazer, Memória e História das Comunidades Tradicionais (Brasil, 2010a). As escolas organizam seus planos de atendimento de acordo com seus projetos político-pedagógicos, as quais escolhem atividades para desenvolver na ampliação do tempo, espaços e oportunidades educativas na perspectiva da Educação Integral. Conforme a escolha das atividades, as escolas recebem recursos para desenvolvê-las em seus territórios. Os recursos para as escolas do campo são diferenciados das escolas urbanas. Segundo o MEC (Brasil, 2017c), é um auxílio para transporte e alimentação.

## **Conclusão**

A política nacional de Educação do Campo, após o surgimento do Movimento Nacional de Educação do Campo, tem contribuído – ainda que de maneira tímida – para fortalecer a ação dos movimentos sociais que apoiam e representam os camponeses. Estes conseguiram inserir a temática na agenda das políticas públicas do Governo brasileiro. Os programas do Ministério da Educação desenvolvidos no Tocantins até 2013 contribuíram para ampliar a oferta de educação aos camponeses nesse estado, e os movimentos sociais tiveram participação efetiva nos debates, sobretudo, por meio do Fórum e das Conferências Estaduais de Educação do Campo.

No entanto, o estudo revelou que os programas são pontuais e quando há mudança de gestores, mudam-se também os programas, o que fragiliza a continuidade das ações. Além disso, alguns programas surgem e, algum tempo depois, desaparecem ou se transformam em outro, conservando algumas peculiaridades dos programas extintos, mudando geralmente o tema e a metodologia de trabalho. Apesar de serem “ações pontuais”, programas como o Pronera, o Escola Ativa e o Projovem Campo – Saberes da Terra contribuíram para melhorar a vida de muitas comunidades camponesas do Tocantins. Por sua vez, a UFT e a Unitins foram instituições que contribuíram significativamente para melhorar a formação de dezenas de professores do campo e, indiretamente, de muitos camponeses.

Embora tenham ocorrido avanços no Tocantins, observa-se que um dos grandes entraves na efetivação das políticas públicas para a Educação do Campo no estado é o desconhecimento desse tipo de política, especialmente na rede pública municipal, pelos gestores. A rotatividade de professores – que muitas vezes recebem qualificação e posteriormente, na troca de governo, são demitidos de suas funções – é um dos principais fatores que impedem o progresso dessas políticas, além do descumprimento das responsabilidades atribuídas aos municípios. Conforme Lima e Silva (2015), verifica-se que a grande maioria dos gestores municipais faz pouco esforço para garantir a oferta e criar condições de permanência das crianças camponesas na escola e, na maioria das vezes,

preferem se omitir usando estratégias de fechar as escolas do campo e transportar os alunos para a cidade, alegando ter pouco recurso para efetivar sua contrapartida no desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à formação dos camponeses.

A Nova Proposta de Ensino Integral do Campo (Tocantins, 2012c, 2013c) é uma das políticas com boas visibilidades, porém precisa ter a adesão dos gestores municipais para evitar o descompasso do transporte escolar, bem como ter uma proposta pedagógica para ser desenvolvida em parceria com o Estado. A pesquisa constatou ainda que, com o fechamento de muitas escolas do campo, os alunos são transportados para as escolas do perímetro urbano ou para escolas nucleadas, nas quais o currículo é centrado na realidade do meio urbano, isto é, um currículo alheio à realidade das práticas produtivas e culturais do campo.

A articulação dessa Nova Proposta de Ensino Integral com o Programa Mais Educação pode contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo, uma vez que este programa disponibiliza recursos para a efetivação das ações. Mas ainda são necessárias adequações para que se atenda integralmente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Cada unidade escolar do campo precisa promover estudo específico de sua realidade local com a participação da comunidade e assegurar em seus projetos político-pedagógicos o desenvolvimento de um currículo que atenda à realidade das comunidades camponesas.

As formações desenvolvidas com base na proposta educativa da Pedagogia Alternância a cada dia se fortalecem em razão da voz ativa dos movimentos sociais do campo, pois é uma proposta didático-pedagógica escolhida pelos trabalhadores que vivem *no* e *do* campo e exigem que os gestores ofereçam uma modalidade de educação que valorize e respeite a realidade vivenciada pelos povos do campo. E, para implantar a Alternância nas escolas do campo, faz-se necessário que o poder público melhore a infraestrutura de todas as escolas consideradas escolas do campo, construindo-se alojamentos, uma vez que os alunos precisam permanecer por, no mínimo, uma semana nas escolas do campo para cumprirem o Tempo Escola.

Portanto, a Educação do Campo necessita de políticas públicas que não sejam meramente políticas pontuais, compensatórias, mas que sejam políticas que superem a visão dicotômica entre rural e urbano, que preservem a identidade cultural dos atores sociais que residem no campo, que despertem nos educandos e educadores a superação da visão do modo capitalista de produção. E à SEDUC-TO cabe o papel de fomentar e fortalecer tal política no estado do Tocantins, implantando, de fato, a Educação do Campo nas escolas do campo.

## Referências

- Arroyo, M. G. (2011). A educação básica e o movimento social do campo. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 65-86). Vozes.
- Barreiro, I. M. F. (2010). *Política de educação no campo: Para além da alfabetização (1952-1963)*. Editora UNESP. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300.pdf>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. CNE/MEC.
- Brasil. (2003). *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades*

- dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm)
- Brasil. (2004). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações*. 2004. INCRA. Recuperado de [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa\\_nac\\_educacao\\_reforma\\_agraria.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf)
- Brasil. (2006). *MEC/FNDE/Plano de Trabalho*. Diretoria de Educação Básica/Grupo de Trabalho da Educação do Campo.
- Brasil. (2008). *Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo - Saberes da Terra*. MEC/SECADI.
- Brasil. (2010a). *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)
- Brasil. (2010b). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)
- Brasil. (2010c). *PDE Escola Ativa – Educação do Campo*. MEC.
- Brasil. (2013a). *Desenvolvimento Agrário: Incra-TO seleciona alunos para nova turma do Pronera*. Recuperado de <http://www.incra.gov.br/incrato-seleciona-alunos-para-nova-turma-do-pronera>
- Brasil. (2013b). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. 2010. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/>
- Brasil. (2017a). *Escola Ativa - Apresentação*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=259:escola-ativa-apresentacao&catid=167:escola-ativa&Itemid=477](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=259:escola-ativa-apresentacao&catid=167:escola-ativa&Itemid=477)
- Brasil. (2017b). *Programa Mais Educação*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18724](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18724)
- Brasil. (2017c). *Secretarias e escolas: Mais Educação*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16728&Itemid=1120](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120)
- Brasil. (2017d). *Pronacampo*. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada)
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- Fernandes, B. M. (2011). Diretrizes de uma caminhada. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 133-145). Vozes.
- Cardoso Filho, I. D., & Silva, C. (2017). Reflexões sobre a educação do campo: Revisitando a história do Brasil. *Revista de Educação Popular*, 16(3), 67-83. <http://dx.doi.org/10.14393/REP-v16n32017-art05>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, H. C. A. (2011). Rumos da educação do campo. *Em Aberto*, 24(85), 35-49.
- Gil, A. C. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (2008). *Manual de operações*. INCRA. (Inédito).
- Lima, M. M. A., & Silva, C. (2015). Educação do campo: O descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. *Revista Lugares de Educação*, 5(11), 241-254. <http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p241-254>

- Molina, M. C. (2011). Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In A. Munarim, S. Beltrame, S. F. Conte & Z. I. Peixer (Orgs.). *Educação do campo: Reflexões e perspectivas* (pp. 103-121). Insular.
- Molina, M. C., & Freitas, C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, 24(85), 17-31.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=100499>
- Pinheiro, M. S. D. (2007). *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. Recuperado de [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/289.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf)
- Rodrigues, M. E. C. (2008). "Enraizamento de esperança": *As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Santana, D. M. A. (2002). *Políticas de Educação para o meio rural – o PRONERA no Tocantins* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Silva, C. (2018). *Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11612/854>
- Silva, C., Andrade, K. S., & Moreira, F. (2015). A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 37(4), 359-369. <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050>
- Silva, C., & Cardoso Filho, I. D. (2018). Rural education and teaching material: An analysis of history textbooks. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 76-103. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76>
- Souza, M. A. (2012). Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, 33(120), 745-763. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>
- Tocantins. (2006). *Projeto Pedagógico do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2007a). *Relatório de Cumprimento do Objeto. Programa Projovem Campo Saberes da Terra*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2007b). *Relatório Gerência Educação do Campo*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2009). *Proposta Curricular da Educação do Campo*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2010). *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2011a). *Relatório de Cumprimento do Objeto. Programa Projovem Campo Saberes da Terra*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2011b). *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2012a). *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2012b). *Relatório: Conferências Regionais de Educação do Campo*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2012c). *Nova Proposta de Educação do Campo*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2013a). *Planilha de Frequência: Curso de Especialização do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2013b). *Sistema de Gestão Escolar*. SEDUC. Recuperado de <http://sge.seduc.to.gov.br/>
- Tocantins. (2013c). *Estrutura Curricular para o Ensino Médio, Curso Médio Básico - Tempo Integral do Campo*. SEDUC.
- Universidade Federal do Tocantins. (2009a). *Programa de formação pedagógica de supervisores do Programa Escola Ativa adesão 2009/2010*. UFT. (Inédito).
- Universidade Federal do Tocantins. (2009b). *Curso de especialização e aperfeiçoamento em Educação do Campo, Agricultura familiar e envolvimento social no Tocantins*. UFT. (Inédito).

## Sobre os Autores

### **Cícero da Silva**

Universidade Federal do Tocantins - UFT/Brasil

[cicolinas@yahoo.com.br](mailto:cicolinas@yahoo.com.br)

<http://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

Doutor em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, onde atua no Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura e no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Gepec/CNPq), Editor assistente da *Revista Brasileira de Educação do Campo*. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, gêneros do discurso, material didático, letramento, práticas pedagógicas em Educação do Campo/Pedagogia da Alternância.

### **Letícia Brito de Oliveira Suarte**

Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins - SEDUC-TO/Brasil

[leticias.bio@gmail.com](mailto:leticias.bio@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7844-3416>

Doutoranda e mestra em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC-TO). Tem experiência na área de formação de professores.

### **Rosângela Ribeiro de Sousa Leitão**

Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins - SEDUC-TO/Brasil

[rosangelapalmas@hotmail.com](mailto:rosangelapalmas@hotmail.com)

Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo, Agricultura familiar e Envolvimento Social no Tocantins pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Professora da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins (SEDUC-TO). Tem experiência na área de formação de professores.

# archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 54

6 de abril 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

### **Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

### **Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

### **Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

### **Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

### **Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

### **José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

### **Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

### **Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

### **Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

### **Inés Dussel**

DIE-CINVESTAV, México

### **Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

### **Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

### **Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

### **María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

### **Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

### **Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

### **María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional, México

### **Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

### **Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

### **Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

### **José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

### **Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

### **José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

### **José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

### **Jurjo Torres Santomé,**

Universidad de la Coruña, España

### **Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

### **Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

### **Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

### **Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

### **Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

### **Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

**Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley**

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale**  
University of Toronto, Canada  
**Aaron Bevenot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University  
**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center  
for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion  
University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University  
of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of  
California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville  
**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California  
State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina  
Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland  
**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of  
Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana  
University

**Christopher Lubienski** Indiana  
University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of  
University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of  
California, Berkeley

**Jack Schneider** University of  
Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of  
Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel