

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS ARAPIRACA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**VANESSA ARAUJO SILVA**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PLANOS EDUCACIONAIS: UMA  
ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS METAS ESTABELECIDAS NO PLANO MUNICIPAL  
DE EDUCAÇÃO DE ARAPIRACA**

**ARAPIRACA  
2019**

Vanessa Araujo Silva

A educação do campo nos planos educacionais: uma análise crítica sobre as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Arapiraca

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/*Campus* Arapiraca como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

Orientador (a): Profa. Dra. Jane Marinho da Silva.

Arapiraca  
2019

Vanessa Araujo Silva

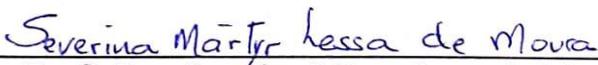
A educação do campo nos planos educacionais: uma análise crítica sobre as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Arapiraca

Artigo apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/*Campus* Arapiraca como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Pedagogia.

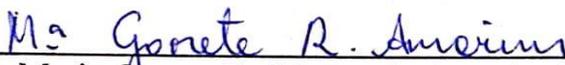
Data da Aprovação: 12/07/2019.



Prof.<sup>a</sup> Dra. Jane Marinho da Silva (Orientador(a))



Prof.<sup>a</sup> Dra. Severina Mártir Lessa de Moura /UFAL



Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Gorete Rodrigues de Amorim /UFAL

## **A educação do campo nos planos educacionais: uma análise crítica sobre as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação de Arapiraca**

Vanessa Araújo Silva<sup>1</sup>

*E-mail:* wannesssaaraujo2011@hotmail.com

Jane Marinho da Silva<sup>2</sup>

*E-mail:* jane.marinho@arapiraca.ufal.br

### **RESUMO**

Este artigo analisa algumas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação de Arapiraca (PME/Arapiraca), bem como apresenta alguns encaminhamentos da Educação do Campo no Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/AL). Analisa, ainda, alguns dados sobre Educação do campo, disponíveis em *sites* oficiais do governo federal. O interesse pela temática foi procedido pela seguinte questão: como o Município de Arapiraca tem assumido a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação? Para responder à problemática lançada, realizaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica em autores que tratam da educação e em autores que discutem a política educacional; pesquisa documental nos planos já citados e em outros documentos, a exemplo da LDB 9.394/96; e análise de dados. Buscou-se fazer uma análise crítica das estratégias e metas analisadas, visando discutir sobre a Educação do Campo, levando-se em consideração o tratamento que o Estado tem atribuído às peculiaridades da cultura das populações do campo, bem como no tocante à necessidade de uma política educacional que compreenda essas questões.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Política educacional. PNE. PEE/AL. PME/Arapiraca.

### **ABSTRACT**

This article looks at some of the goals and strategies of the National Education Plan (PNE) and the City of Arapiraca Education Plan (PME/Arapiraca), as well as features some referrals of education field in the State plan of Education of Alagoas (PEEP/AL). Analyzes, still, some data on the Education field, available on official sites of the federal Government. The interest in the subject was carried out by the following question: as the city of Arapiraca has taken the education field in the Municipal Plan of education? To respond to the problem were launched the following methodological procedures: bibliographical research on authors that deal with education and authors who discuss educational policy; documentary research on plans already mentioned and in other documents, such as the LDB 9,394/96; and data analysis. Sought to do a critical analysis of the strategies and goals tested, aiming to discuss the Education of the field, taking into consideration the treatment which the State has awarded the peculiarities of culture of the people of the country,

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia.

<sup>2</sup> Orientadora e professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas/Campus Arapiraca.

as well as with regard to need for an educational policy that understands these issues.

**Key-words:** Education in the field. Educational policy. PNE. PEE/AL. PME/Arapiraca.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho reflete criticamente sobre algumas diretrizes e metas do PME/Arapiraca referente à Educação do Campo, intentando promover uma análise crítica de algumas metas e estratégias do PME/Arapiraca voltadas à Educação do Campo.

As demandas da sociedade contemporânea têm exigido que se pense sobre educação de forma a desenvolver ações e posturas que se relacionem cada vez mais com a realidade social e a diversidade cultural do meio em que se está inserido, e nos limites desta sociedade. Argui-se: até que ponto a política educacional tem assegurado as principais demandas da educação brasileira?

É possível verificar o descaso do Estado com a questão educacional, especialmente quando se trata de demandas específicas como a Modalidade de Educação do Campo, sendo perceptível o descompromisso do Estado com as demandas desta modalidade.

Partindo-se da necessidade de compreender como as diretrizes e metas destinadas à Educação do Campo aparecem nos planos educacionais PNE, PEE/AL e PME/Arapiraca, buscou-se investigar como o Estado tem afirmado a política educacional para os sujeitos do campo, especificamente no município de Arapiraca, por meio do seu plano educacional. Assim, compararam-se algumas demandas do referido plano com os últimos dados oficiais sobre educação, como também foram analisadas algumas diretrizes e metas estabelecidas, assim como dados sobre a Educação do Campo no município de Arapiraca.

Diante dos primeiros apontamentos sobre o estudo, surge a seguinte questão: como o Município de Arapiraca tem assumido a Educação do Campo no Plano Municipal de Educação?

A avaliação da política educacional do PME/Arapiraca foi realizada mediante os últimos dados disponíveis no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como também no *site* PNE em movimento e no observatório do PNE, do Ministério da Educação (MEC). Por meio da coleta de dados nestes *sites* governamentais, procurou-se verificar até que ponto o discurso oficial condiz com a realidade educacional em escolas do campo no âmbito do município.

Para responder à problemática lançada, adotaram-se os procedimentos metodológicos de pesquisa teórica, análise documental e pesquisa de dados em *sites* oficiais.

A pesquisa teórica fundamentou-se nos seguintes autores que tratam da Educação do Campo: Arroyo (2011), Caldart (2011), Freitas (2014), Molina (2011) e Santos (2017). Na pesquisa documental estudaram-se os seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação de Alagoas e o Plano Municipal de Educação do município de Arapiraca; e ainda outros documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), a Resolução

Normativa do Conselho Estadual de Educação (nº 040/2014), a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, entre outros documentos.

O artigo está organizado em três partes. A primeira parte trata sobre educação, e ainda faz uma breve contextualização histórica da Educação do Campo. A segunda parte aborda a política educacional brasileira e analisa como a Educação do Campo vem sendo compreendida nos planos educacionais (nacional, estadual e municipal). Na terceira é efetuada a análise crítica de algumas metas e estratégias do PME/Arapiraca a partir dos últimos dados sobre Educação do Campo disponíveis nos *sites* PNE em movimento e no INEP, especialmente os seguintes: a formação docente, a erradicação do analfabetismo, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os dados referentes a estruturas físicas e à acessibilidade.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO HISTÓRICO

A Educação do Campo é objeto de ações governamentais e políticas públicas. Em seu contexto histórico constata-se o descaso para com os povos do campo.

Desde o Brasil colonial é notável a atuação da classe dominante em relação à educação das classes populares. Após a chegada dos portugueses e da Igreja católica, surgiram algumas ordens religiosas que tinham como principal função a “conversão dos nativos para a fé católica, destacando-se aqui a atuação dos jesuítas”, isto é, o relevante papel que a Companhia de Jesus desempenhou na formação do povo brasileiro.

Desde esse período já é possível afirmar uma dualidade na educação brasileira: uma formação propedêutica e outra de conformação; esta última fazia parte do “processo de aculturação dos índios e do plano de dominação, com a transmissão de hábitos, costumes e normas ditas civilizadas para os índios” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 187).

Conforme Saviani (2005, p. 6), foi pela “catequese e pela instrução que o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador” promoveu a instrução dos nativos brasileiros. Desde os primeiros processos de escolarização no Brasil é possível constatar a dualidade na formação do povo brasileiro:

Branco, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica [...]. Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar [...]. Para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes se ensinava, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos [...]. Os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/evangelização dos escravos. Ao lado disso, encetaram campanhas pela humanização da escravidão e participaram da elaboração de leis canônicas que garantissem tanto a evangelização dos escravos negros como as normas que deveriam direcionar o seu trato pelos patrões. (CASIMIRO, 2007, p. 87).

A partir de Casimiro (2007), percebe-se a segregação na oferta da educação, considerando que o processo de escolarização no Brasil durante muito tempo fora apenas destinado à elite, e que a formação escolar no país continua a servir aos interesses da classe dominante. Logo, é possível afirmar que o descompromisso do Estado com a política educacional constitui-se como fato histórico da história da educação no país.

O período imperial inicia-se em 1824, com a proclamação da independência, realizada por D. Pedro I. O modelo de educação introduzido no Brasil foi importado de Portugal e submisso à Coroa. A cultura considerada era a europeia, com total desconsideração da cultura dos povos nativos que habitavam o Brasil, bem como dos negros africanos que chegaram ao Brasil como escravos.

Um fato importante que ocorreu nesse período foi a primeira Constituição brasileira; esta determinava que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (DAVIES, 2010, p. 266). O período imperial teve fim com a Proclamação da República em 1889; nesta, a educação voltada à população do campo continuava a ser negligenciada pelo Estado.

As primeiras escolas surgiram em 1835 no Rio de Janeiro e em 1836 na Bahia.

O ensino, além de restrito a poucos, funcionava de forma desordenada. Para entrar no ensino secundário não era necessário cursar o ensino primário. Já o ensino secundário tinha sua frequência livre, sem organização hierárquica das matérias e das séries. (SILVA; ORTIZ, 2013, p. 3).

Em 1891 é promulgada a primeira Constituição republicana, a qual recomendava estímulo para o desenvolvimento das letras, artes e ciências no país (BRASIL, 1891). De acordo com Silva (2009, p. 6), “a pedagogia republicana repousava sobre uma ordem social, ainda que precária, fundamentada numa sociedade aberta, livre e democrática, atribuindo à educação o papel de agente da reforma social”.

O processo de industrialização deflagrou um movimento migratório do campo para a cidade, marcado pela tentativa dos trabalhadores de melhorar a sua condição de vida. Trata-se do período de maior êxodo no país; os trabalhadores deixavam seus municípios em busca de novas oportunidades, especialmente na região Sudeste.

Com o aumento do êxodo rural, o Estado passa a apresentar alguns benefícios de se viver no campo. É a partir de então que o Estado começa a tratar de uma educação rural, desde o processo migratório, como também busca atenuar os altos índices de analfabetismo.

Segundo o Parecer nº 313/2014 – CEE/AL, sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no Sistema Educacional de Alagoas, entre os anos de 1945 e 1964 ocorreu a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Foram criadas no país instituições semelhantes com o intuito de promover uma organização comunitária, mas sem a intenção de emancipar o campo, sempre mantendo a dependência da população camponesa do assistencialismo do Estado (ALAGOAS, 2014).

No Brasil, há a tendência de ver o campo como lugar de atraso, diferentemente da cidade, tida como moderna e desenvolvida. Esta dicotomia entre campo e cidade acaba por se refletir na educação. Concebe-se a educação urbana

como modelo protagonista, e a educação do campo continua a ser vista como algo inferior que precisa se adaptar aos padrões citadinos.

É preciso desmentir essa imagem negativa e atrasada do campo e o falso entendimento de que tudo cabe nesta modalidade. Apesar das diferenças entre campo e cidade, é preciso reforçar a importância destas populações e de seus sujeitos como parte integrante da sociedade, pois os povos do campo também são sujeitos históricos e são imprescindíveis na produção de meios de reprodução da espécie humana.

Na década de 60, sob a influência de Paulo Freire, são criados os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) (ALAGOAS, 2014), que visavam à erradicação do analfabetismo, à luta da reforma agrária e à justiça social no campo. No entanto, essas ações acabaram sofrendo intervenção no período de ditadura militar.

A Modalidade Educação do Campo é uma especificidade da população do campo, isto é, ela representa os interesses e as necessidades do povo do campo. O Movimento Sem Terra (MST) também faz parte da luta em defesa da escola do campo; o Movimento sabe que a busca da reforma agrária e da terra também passa pelo chão da escola e requer outra maneira de compreender as peculiaridades, a identidade e a cultura do homem do campo, como é destacado no livro *Por uma educação do campo*:

Deram-se conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. (CALDART, 2011, p. 93).

Além da importância do MST na compreensão de uma pedagogia distinta para a classe trabalhadora do campo, é preciso também destacar as contribuições de Paulo Freire, que nos anos de 1960 passou a compreender a formação do trabalhador a partir de uma perspectiva transformadora e comprometida com as questões sociais. Entretanto, a proposta de formação foi interrompida a partir do golpe militar de 1964, como consta da Resolução nº 313/2014:

[...] A ditadura militar, implantada a partir do golpe de 64, interrompeu este trabalho, impedindo que milhares de homens e mulheres das periferias das cidades e do campo fossem alfabetizados com consciência de sua realidade e de seus direitos, condenados, historicamente, ao analfabetismo. (ALAGOAS, 2014).

A partir da ditadura militar é possível afirmar que não só a Educação do Campo, mas todo o projeto educacional do Brasil precisou ser reformulado de acordo com os interesses do Estado:

Com o Golpe Militar de 1964 houve mais um retrocesso na Educação, já que esta era planejada de acordo com as necessidades do governo militar. A nova proposta estava voltada para o desenvolvimento do país. Com isso, professores eram exilados, mortos, perseguidos, e não havia direito de reivindicação ao que estava sendo proposto; em consequência, os alunos ou qualquer

outro cidadão também eram punidos por qualquer atitude que ferisse as normas do governo. (ARAÚJO, 2016, p. 2).

Em 1971 é instituída a lei nº 5.692/71, a qual vai reorganizar a educação básica brasileira em 1º e 2º graus. Esse modelo escolar foi marcado pelo caráter técnico e acrítico na formação dos trabalhadores, e continuou a negligenciar o sujeito do campo.

Conforme Saviani (2008, p. 294), no período militar controlou-se com “mão de ferro, pelo exercício do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas”; esta etapa da história “deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país nos dias de hoje”.

Sem o compromisso de uma política educacional destinada aos sujeitos do campo, o Estado passa a atender à demanda da população através de programas pontuais e assistencialistas. Nos anos de 1975 a 1980, o MEC lançou os seguintes projetos: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1968; o I Plano de Desenvolvimento, em 1971; o Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos (PSECD), em 1972, visando combater as desigualdades sociais das periferias e do campo; o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), em 1980; e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL), em 1980 (BRASIL, 2014).

Ainda como medida essencial para a garantia da particularidade da Educação do Campo, a Lei nº 9.394/96 assegurou a adequação do calendário escolar às especificidades do campo, conforme o art. 28: “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

Mesmo nos limites do cumprimento da legislação nas escolas do campo, essas garantias firmadas em lei representam um aspecto importante, considerando que o campo tem suas peculiaridades e que necessita de autonomia para delimitar seu calendário e estabelecer suas atividades, respeitando as necessidades da comunidade (BRASIL, 1996).

Outra questão importante, quando se trata da formação dos sujeitos do campo, foi o lançamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1997, apoiando projetos de educação voltados ao campo e ao desenvolvimento da gestão agrária nos assentamentos.

Quando se trata de compreender o campo, é preciso entender que ele é miscigenado, ou seja, constituído por uma diversidade de culturas, etnias, costumes e tradições, religiões e peculiaridades. Esse cenário heterogêneo não combina com uma educação pronta, esquematizada, moldada, mas carece de uma proposta que atenda a suas necessidades específicas, conforme o Decreto nº 7.352/2010, que descreve a escola do campo como aquela “que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Assim, ao caracterizar a população do campo, o referido Decreto afirma que ela 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).

Apesar do citado Decreto, é possível observar o descompromisso com a formação dos sujeitos do campo, como pode ser demonstrado a partir da Resolução 3.13/2014, que afirma:

Para as escolas do campo as carteiras velhas das escolas urbanas, a merenda que sobrou da cidade, quando sobra, a transferência da professora que votou contra o político que se elegeu, como castigo; a indiferença dos governos e sua falta de vontade política em buscar soluções para os desafios/problemas do campo. (ALAGOAS, 2014).

Com base nesse documento, é notória a necessidade de políticas públicas voltadas a essa modalidade educacional, considerando a visão desta como um remendo da escola da cidade. O reconhecimento da especificidade da Educação do Campo na LDB 9.394/96 ainda não possibilitou um olhar específico e efetivo às demandas educacionais do campo, que precisa ser reconhecido como um espaço distinto do urbano.

Diante da negação e dos direitos usurpados, colocando homens, mulheres, jovens e crianças que vivem no campo à margem da sociedade, numa realidade de atraso, como se não fizessem parte de um todo e não constituíssem sujeitos de direito, desconsideraram-se suas especificidades e sua cultura. É preciso “entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais, formadores do ser humano e da própria sociedade”.

Deve-se buscar uma educação para além dos muros da escola, na qual o sujeito é formado para além dos processos de escolarização, sobretudo considerando o meio formador em que esse sujeito do campo está inserido: a diversidade de processos, o trabalho, os movimentos sociais e as lutas na tentativa de uma vida melhor (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 13).

Apesar de o Estado reconhecer a especificidade da Modalidade da Educação do Campo por meio de leis, decretos e programas, é preciso não esquecer que na sociedade atual existe a disputa de dois projetos educacionais, como dito acima. A política pública “tem sua gênese e dinâmica determinadas pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder” (NEVES, 2005, p. 11).

A partir dessa breve contextualização da Educação do Campo, é possível compreender que desde sua origem as políticas públicas destinadas aos sujeitos do campo não têm atendido a suas necessidades. Constata-se o descompromisso do Estado com a questão social da população do campo, que passa especificamente pela ideia de que como agricultores os sujeitos que vivem no campo não precisam do mesmo cabedal de conhecimentos dos sujeitos da área urbana.

Essa concepção de aprendizagem foi concebida por meio do “ruralismo pedagógico”; nesta perspectiva, “a função da escola rural” é “instruir e auxiliar na adequação do indivíduo ao meio”. Isso significa que um dos objetivos da “escola rural é a formação prática para o trabalho no meio rural, reduzindo, assim, parte do conhecimento escolar, considerado supérfluo” (SANTOS, 2017, p. 4).

No entanto, os rumos do desenvolvimentismo apontaram outra forma de olhar o homem do campo, especialmente a partir do processo de redemocratização da política educacional e da consequente aprovação da LDB, que reconheceu as especificidades da educação do campo. Entretanto, é preciso pensar até que ponto a política educacional tem considerado efetivamente a população camponesa.

Diante das questões apresentadas, é possível vislumbrar uma postura comprometida com os sujeitos do campo nos distintos planos de educação (nacional, estadual e municipal)? A existência de uma política educacional articulada com os reais interesses e necessidades dos sujeitos do campo? Ou se verifica a continuidade do descompromisso do Estado para com os sujeitos do campo?

Compreende-se que há um interesse da classe dominante de comandar a proposta de formação da classe trabalhadora, e que esta necessidade não é atual. Nesse sentido, entende-se que há dois projetos de educação, um voltado à classe trabalhadora, que deve ser formada para suprir os interesses de produção do capital, manusear máquinas e apertar parafusos etc.; e outro adequado aos interesses da classe dominante, destinado à preparação dos cargos mais importantes e decisivos da sociedade.

### **3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: PLANOS EDUCACIONAIS**

O PNE é um documento destinado a traçar os rumos da política educacional nacional, tendo como marcos legais a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96).

O art. 214 da Constituição assevera que “a lei estabelecerá o plano de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público” (BRASIL, 1988). E acrescenta:

I - Erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

Já a LDB 9.394/96, ao tratar do PNE, estabelece no inciso I do art. 9º que é incumbência da União “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Já o inciso III do art. 10 assevera que os estados deverão “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”.

Seguindo as atribuições dos respectivos sistemas, o inciso I do art. 11 certifica que os municípios se encarregarão de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996).

A partir dos marcos legais, compreende-se que os planos de educação são documentos que determinam metas essenciais para a organização da política educacional brasileira, estabelecendo objetivos e metas que direcionam as intervenções necessárias para que o Estado, dentro dos limites legais e econômicos, garanta o direito à educação de “qualidade” nos cenários nacional, estadual e municipal.

#### **3.1 Plano Nacional de Educação**

O PNE com vigência de 2014-2024 foi sancionado pela Lei nº 13.005/2014. O documento afirma que plano é “[...] um instrumento de planejamento do nosso

Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor” (BRASIL, 2014, p. 7).

O PNE estabelece metas e estratégias para a educação básica no território brasileiro, no prazo de dez anos. O atual PNE foi antecedido pelo Plano Nacional de Educação para Todos e pelo PNE para o decênio 2001-2010.

A partir da organização da política educacional via PNE, e visando a uma maior articulação entre União, estados e municípios, em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59/2009, que dentre alterações e acréscimos à Constituição Federal (1998), assegura a duração decenal para o Plano Nacional de Educação com o objetivo de:

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, o PNE visa intervir em questões emergenciais, buscando melhorar os índices por meio de políticas que objetivem: a universalização da educação, a erradicação do analfabetismo, a formação e valorização de professor, a estrutura física das escolas, a melhora dos índices da educação básica em todas as suas modalidades etc. (BRASIL, 2014, p. 9).

É importante destacar que as diretrizes, objetivos e metas traçados no PNE são avaliadas pelo MEC; pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. Essas instituições têm como objetivo “analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas, assim como a revisão do percentual de investimento público em educação” (BRASIL, 2014, p. 11).

O PNE passa por constantes avaliações. Além das instituições citadas, os instrumentos de avaliação nacional que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) também cumprem esse papel, pois apresentam resultados e dados de ações que foram traçados no Plano.

Como o PNE expressa as demandas essenciais da política educacional, torna-se essencial tratar de questões que não tiveram a atenção necessária, por parte do Estado, como é o caso da Educação do Campo. Considerando todas as especificidades da educação nacional e a diversidade cultural, o art. 1º da lei 13.005/2014, que fixa a diretriz nº III, determina a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 43).

Outro ponto a ser destacado no atual PNE em relação à Educação do Campo é a utilização do termo “educação do campo”, ao invés de “educação rural”, como constava em planos anteriores. Santos (2018, p. 203) afirma que o PNE/2014 “é o primeiro plano que respeita a representatividade do termo”.

Já o art. 8º do PNE recomenda que os municípios e o distrito federal formulem ou ajustem seus planos no prazo de um ano após a aprovação da lei. O § 1º do referido artigo estabelece que se “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, p. 46).

Diante da importância social que constitui o PNE, há a necessidade de se analisar criticamente as metas e estratégias estabelecidas no referido plano. É preciso conhecer as 20 metas e as 254 estratégias, das quais 16 se referem à modalidade Educação do Campo. Porém, é preciso dizer que o texto se centra na Educação do Campo.

Cada meta irá tratar de uma demanda específica da educação. Assim, a meta 5, ao discorrer sobre a alfabetização, ressalta a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”<sup>3</sup> (BRASIL, 2014, p. 110). Como a meta atinge todas as crianças da faixa escolar estabelecida, quando se trata da Educação do Campo, ela específica:

Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014, p. 59).

A meta postula a alfabetização das crianças do campo a partir das especificidades das comunidades do campo. Isso significa que o documento reconhece os diferentes contextos; assim, a oferta da política nacional deve ser geral, porém respeitando as particularidades das comunidades.

A meta 2 estabelece:

Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 51).

Para o cumprimento do processo da universalização, a referida meta, na estratégia 2.6, assevera:

Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas. (BRASIL, 2014, p. 52).

Resta clara a importância de se considerar as características da comunidade do campo, como se acha explícito nos compromissos e desafios firmados na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998. Dela consta: “a educação do campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 162).

É crucial que seja ofertada ao indivíduo a possibilidade de conhecer e fazer-se parte da sua própria história, para sua formação como sujeito histórico, em um país com múltiplas etnias. A presença dessas e de outras questões educacionais

---

<sup>3</sup> Com a aprovação da BNCC (2017), a meta da alfabetização foi antecedida para o 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais.

apresentadas no PNE é relevante, pois os planos estaduais e municipais têm como base o referido plano, acrescentando as especificidades de cada região.

### 3.2 Plano Estadual de Educação

O Plano Estadual de Educação de Alagoas foi instituído pela lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2015, sendo construído a partir de uma análise situacional do estado de Alagoas. De acordo com o referido plano, o desenvolvimento econômico do estado teve como base os engenhos de açúcar e a criação de gado. A força de trabalho nessas atividades inicialmente era o trabalho escravo. Com o fim do período da escravidão no país, a força de trabalho passou a ser “livre”, o que não significou uma mudança na qualidade de vida dos trabalhadores, nem a melhora da realidade social e econômica (ALAGOAS, 2015).

O plano estadual foi construído em três etapas: elaboração do diagnóstico, definição de metas e estratégias e sistematização do texto base. No diagnóstico realizado, o documento discorre sobre uma realidade em que:

Ao longo de mais de cem anos, observa-se o descompasso entre as exigências da formação de um mercado de trabalho: de um lado, uma mão de obra cada vez mais qualificada e, do outro, a força de trabalho analfabeta, com poucas garantias de formação e valorização. Processo esse resultante da pouca escolarização média da população alagoana. (ALAGOAS, 2015, p. 11).

Essas análises sobre o perfil escolar e o desafio do estado com a formação dos trabalhadores constitui o reflexo de um estado concentrador de renda, bem como é o resultado de um modelo de produção servil que imperou durante séculos.

De acordo com o PEE/AL, 74% da população alagoana é urbanizada e 26% vivem no campo.

As condições socioeconômicas de Alagoas indicam que o Estado é um dos menos favorecidos de todo o País. Isso está demonstrado pelos principais indicadores, a exemplo do rendimento médio mensal da população economicamente ativa, que é menor que a média nordestina e a média nacional. (ALAGOAS, 2015, p. 14).

São fatores que demarcam a realidade de uma porção considerável da população, que vive em condições de pobreza. O PEE/AL explicita que mais de 96 mil famílias alagoanas têm renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo, além de muitas terem o Programa Bolsa Família como o único sustento. Destaca como ponto positivo a redução do trabalho infantil no estado, que possuía um dos maiores índices do país (passou de 12,11% para 4,35% em 2013) (ALAGOAS, 2015, p. 15).

O PEE/AL é constituído por 20 metas e um total de 326 estratégias, que norteiam métodos que almejam a melhoria da qualidade da educação e o alcance das metas traçadas pelo plano. Além da meta 4, que será abordada adiante, a meta 9 é a única que menciona a Educação do Campo e prioriza as áreas rurais do estado, estabelecendo:

Elevar a taxa de alfabetização da população alagoana com 15 anos ou mais para 100%, até o final da vigência deste PEE e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional no estado de Alagoas,

considerando como prioritárias as áreas rurais do estado, inclusive os assentamentos e acampamentos de reforma agrária; comunidades quilombolas e indígenas. (ALAGOAS, 2015, p. 16).

A educação do campo está presente num total de 34 estratégias, tratando de assuntos como: valorização do professor, universalização do atendimento escolar para pessoas com transtornos globais ou altas habilidades, estrutura física do ambiente escolar, apoio ao desenvolvimento de pesquisa, acesso e permanência no ensino médio e na educação superior, e o aumento do número de matrículas em cursos de mestrado e doutorado.

Em relação ao ensino fundamental, a meta 2 assevera:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 60% (sessenta por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada no 3º ano, 77% (setenta e sete por cento) dos estudantes no 6º ano e 95% (noventa e cinco por cento) no 9º ano de vigência deste PEE. (ALAGOAS, 2015, p. 4).

A meta apresenta um desafio, principalmente se se considera que Alagoas apresenta o maior índice de analfabetismo do país, assim como o menor IDEB, mesmo tendo apresentado um crescimento nos últimos anos (ALAGOAS, 2015).

Sobre o desenvolvimento da educação no estado de Alagoas, o Plano afirma:

Desenvolveu-se em meio a um cenário de grandes desigualdades sociais e econômicas, no qual as oportunidades educacionais nunca foram igualmente distribuídas, o que gerou um elevado número de jovens e adultos que não conseguem concluir a escolarização básica. Esse trágico fato afeta sobremaneira os estudantes pertencentes aos grupos econômicos, sociais e étnico-raciais menos favorecidos da população. (ALAGOAS, 2015, p. 17).

Essas desigualdades são bem mais evidentes em algumas comunidades, como afirma o citado Plano, observando ser necessária a realização de ações e a criação de espaços para discutir situações específicas da área educacional. Neste sentido, destaca-se a realização do Seminário Estadual de Educação do Campo, realizado em Maceió, em setembro de 2004, o qual contou com a participação de educadores, representantes de diversas instituições ligadas ao campo e assessores do MEC (ALAGOAS, 2015).

Outro espaço importante para a Educação do Campo foi a criação, em janeiro de 2015, do Fórum Estadual Permanente de Educação do Campo (FEPEC), que pode ser considerado como um “[...] espaço de diálogo permanente onde as instituições parceiras coletivamente dão continuidade ao fortalecimento da luta pela educação do campo no Estado” (BRASIL, 2014, p. 18).

O trabalho do FEPEC vem trazendo resultados positivos com a conquista de políticas públicas e ações desenvolvidas, como, por exemplo: a RECASA (Rede de Educação Contextualizada do Agreste e do Semiárido Alagoano), o PROCAMPO/UNEAL (Curso de Licenciatura em Educação do Campo), a Especialização em Educação do Campo/ UFAL (desenvolvida em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB), as Formações Continuidas para Educadores/as de Movimentos Sociais, tendo em vista atender às peculiaridades da Educação do Campo (ALAGOAS, 2014).

Mesmo com essas iniciativas, o PEE/AL apresenta uma realidade preocupante a respeito da escolarização dos alagoanos:

Nos dados dos indicadores da realidade de Alagoas percebe-se uma dívida histórica, que se apresenta na negação do direito de acesso dos alagoanos à escolarização básica, e que notoriamente vem se perpetuando. (ALAGOAS, 2015, p. 17).

O diagnóstico situacional demonstra que “a educação escolar que ocorre na zona rural envolve questões muito amplas e abrangentes, relativas ao modelo de desenvolvimento do país e à política e à economia rurais [...]”. Dessa forma, o PEE/AL busca assimilar as modalidades educacionais na realidade alagoana, com suas metas e estratégias norteadas no PNE (ALAGOAS, 2014, p. 20).

### **3.3 Plano Municipal de Educação de Arapiraca**

O Plano Municipal de Educação de Arapiraca dispõe de 20 metas e 248 estratégias para a educação no decênio 2015-2025; destas, 19 fazem menção à Educação do Campo e/ou às populações camponesas. A elaboração do PME/Arapiraca aconteceu de forma coletiva, entre o Conselho Municipal de Educação (CME) e a Secretaria Municipal de Educação, de forma articulada com os sistemas educacionais (ARAPIRACA, 2015), com a participação das Universidades públicas e outras instituições e órgãos governamentais e não governamentais interessados com o campo da política educacional. (cf. apresentação do PME Arapiraca).

O documento apresenta no inciso 4º do artigo 7º que:

O sistema municipal de ensino deverá considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (ARAPIRACA, 2015).

De acordo com o documento, o município reconhece a diversidade cultural e as necessidades específicas de educação e de suas diversas comunidades. Algumas metas foram selecionadas para se verificar como o município tem atendido às demandas da comunidade do campo. Para isso foram selecionadas as seguintes questões: a formação do professor, a estrutura física da escola, a inclusão, a nucleação das escolas e a alfabetização.

É importante compreender que as metas e estratégias apresentadas no PME são formuladas a partir do PNE, alinhando-se às necessidades locais. Assim, com base no PNE, a meta 1 do PME estabelece:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. (ARAPIRACA, 2015).

A estratégia 1.11 do PME prevê:

Fomentar o atendimento às populações do campo e das comunidades quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças [...]. (ARAPIRACA, 2015).

Já a meta 5 propõe a alfabetização de “todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”, e apresenta a estratégia 5.1 como uma das intervenções para o cumprimento da meta, “a qualificação e valorização dos/as professores/as alfabetizadores, com apoio pedagógico específico (ARAPIRACA, 2015).

Em diversas partes é apresentado o discurso acerca da importância de se respeitar as características e especificidades do campo, reconhecendo-o como ambiente formativo para além da escola e suas peculiaridades, como menciona a estratégia 2.7 do PME:

Disciplinar, no âmbito do sistema de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar à realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas das comunidades. (ARAPIRACA, 2015).

As condições climáticas influenciam a vida no campo, pois determinam a época de plantio e da colheita. Portanto, não é viável que a escola do campo cumpra o mesmo calendário da escola urbana, cabendo dispor do seu próprio calendário, o que está previsto no art. 3º, § 6º, da Resolução nº 40/2014 do Conselho Estadual de Educação de Alagoas (CEE/AL):

No planejamento das escolas do campo, multisseriadas ou não, observar-se-á a flexibilização do calendário escolar e as peculiaridades de tempo e espaço da comunidade rural. Estas escolhas serão efetuadas com a participação da comunidade, e observarão o cumprimento da legislação no que se refere ao total de dias letivos e horas-aula, podendo o ano letivo ser estruturado independentemente do ano civil. (ALAGOAS, 2014).

Os documentos estaduais afirmam a possibilidade de as escolas do campo flexibilizarem o calendário escolar a partir de suas necessidades.

Quando se trata de escola em tempo integral, a meta 6 do PNE refere a oferta da “educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”.

Será visto, a seguir, se o município de Arapiraca dispõe de escolas do campo em tempo integral (BRASIL, 2014).

Quando se trata da organização da Educação Básica das escolas do campo, a Resolução 40/2014 do CEE/AL a compreende como:

A Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional e Técnica de nível médio, integrada ou não ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação), Educação

Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. (ALAGOAS, 2014).

Diante desta proposta de organização escolar, a meta 4 do PME estabelece a universalização do atendimento educacional especializado, conforme a estratégia 4.4:

Implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e realizar a formação continuada de professores/as, profissionais de apoio e monitores/as para o AEE nas escolas urbanas e do campo, quilombola da rede pública, além das escolas conveniadas. (ARAPIRACA, 2015).

Ainda tratando da diversidade cultural das comunidades, na meta 4 do PME, a estratégia 4.8 propõe:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos/às estudantes surdos/as e com deficiência auditiva de zero a 17 anos, em escolas, classes bilíngues e em escolas inclusivas. (ARAPIRACA, 2015).

A partir da análise dessa meta e das estratégias destacadas, verificou-se, por meio do *site* do INEP: a quantidade de matrículas de alunos com necessidades especiais; quantas escolas do campo de Arapiraca dispõem de salas com recursos multifuncionais; e o acesso adequado para pessoas com deficiência. Ademais, se os docentes têm formação continuada em educação especial, em relações étnico-raciais, e a quantidade de auxiliares de salas e intérpretes de Libras.

Para o cumprimento das estratégias em relação às etapas da educação básica, a meta 7 assegura a necessidade de se “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]”, para alcançar até o ano 2021 as metas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (ARAPIRACA, 2015).

Quando se trata da avaliação da política educacional brasileira, a questão da formação de professores é cada vez mais destacada, especialmente quando o Estado tenta justificar os baixos rendimentos dos alunos, para investir em formação.

Segundo Freitas (2015, p. 427), “a formação de professores é o alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios”. Essa preocupação pode ser verificada na meta 12 do PME, que estabelece:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (ARAPIRACA, 2015).

Para atender à formação estabelecida na referida meta, a estratégia 12.13 reforça a necessidade de “expandir o atendimento específico à população do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para a atuação nessas populações” (ARAPIRACA, 2015).

Quando se trata de formação continuada, a meta 16 declara:

Garantir, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos/as professores/as da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir que todos/as os/as profissionais da Educação Básica possuam formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. (ARAPIRACA, 2015).

A referida meta enfatiza a importância de promover a formação continuada dos docentes, visando melhorar a qualidade da educação ofertada, e para que esse profissional tenha melhores condições de realizar seu trabalho, diferentemente do que acontecia na época em que

[...] a responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada. Conseqüentemente, deixava-se a cargo do próprio professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como aos recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. (SAVIANI, 2013, p. 747-748).

De acordo com Saviani (2013), nos limites da política educacional brasileira, os planos têm avançado no quesito abrangência educacional, ao traçar as diretrizes e metas que estabelecem os deveres do Estado com a Educação.

No PME/Arapiraca destacam-se as metas que tratam da educação infantil, mencionando a universalização do ensino e o crescimento do atendimento educacional para a população camponesa.

Assim, a partir das considerações sobre o PME/Arapiraca, a seguir apresentam-se os dados sobre: a alfabetização das crianças; a flexibilização do calendário escolar; a oferta do ensino em tempo integral na zona rural de Arapiraca; a educação especial e como vem sendo tratada a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; e a formação de professores no município.

#### **4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS LIMITES DA AÇÃO ESTATAL**

O PME de Arapiraca menciona em suas diretrizes a necessidade de superar as divergências e desigualdades entre o urbano e o campo, mediante políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir desigualdades historicamente impostas a esse segmento. Daí a importância de metas estabelecidas especificamente para a população camponesa, a fim de atender às suas especificidades, compreendendo que a escola do campo apresenta demandas distintas das da escola urbana.

Como já mencionado, a análise será pertinente aos temas: inclusão; estrutura física das escolas, compreendendo condições de mobilidade adequada para pessoas com deficiência; formação docente; alfabetização; e à meta 7, que versa sobre as proporções para o IDEB.

De acordo com os dados pesquisados no *site* do INEP, o município de Arapiraca possui 22 escolas de dependência administrativa municipal na localização rural; destas, duas são consideradas como área remanescente de quilombos. Entre

elas, 17 funcionam pela manhã e tarde, e cinco funcionam em três turnos e oferecem a modalidade educação para Jovens e Adultos.

Quando se trata da quantidade de matrículas, há uma variação de 161 (a menor quantidade) até 903 (a maior quantidade).

Em relação aos equipamentos, apenas 31,7% das escolas possuem biblioteca, das quais 16 dispõe de laboratório de informática, sendo que uma instituição mesmo tendo o laboratório, não dispõe de internet nem de computadores para uso dos alunos ou administrativo. Seis escolas não têm laboratório de informática, e nenhuma possui laboratório de ciências.

Sobre o abastecimento de energia, 100% das escolas possuem energia elétrica oriunda da rede pública; o abastecimento de água dá-se, em sua maioria, mediante a rede pública, mas em algumas escolas também se utiliza a água de poços, cacimbas e cisternas. Duas escolas não dispõem de água filtrada para o consumo. Em sua totalidade, o saneamento das escolas ocorre via esgoto e fossa, e a destinação do lixo é realizada por meio de coleta periódica.

A meta 6 do PNE estabelece a oferta educação em tempo integral para 50% das escolas públicas, e que atenda a 25% dos alunos da educação básica. O município está com 21,6% da meta, acima do percentual do estado, de 11,4%, no indicador de alunos da educação básica pública. Quanto às matrículas em tempo integral, 20 escolas oferecem o serviço e duas não dispõem dessa oferta.

A meta 1 do PNE dispõe sobre a educação infantil, visando aumentar e ampliar essa oferta. Com base no percentual apresentado pelo *site* PNE em Movimento, o país tem 81,4% da meta alcançada, e Arapiraca, 78%, para as crianças de quatro a cinco anos em creches e escolas; já para o público de até três anos, a média nacional encontra-se em 23,2%, enquanto Arapiraca está abaixo, com 22,1%, e acima da região Nordeste, que se encontra com 9,2%.

De acordo com os dados analisados, apenas quatro instituições ofertam creche. Já em relação às salas multisseriadas, os dados revelam que apenas uma escola possui três turmas multisseriadas.

Sobre a alfabetização infantil, a meta 5 do PNE estabelece a alfabetização de todas as crianças até no máximo o final do 3º ano do ensino fundamental, de acordo com o indicador de estudantes com proficiência insuficiente em leitura (nível 1). No *site* PNE em Movimento, o país apresenta um percentual de 22,2%, o estado de Alagoas, 43,5%, e Arapiraca, 34,1% da meta.

Como foi mencionado no tópico acima, o PME estabelece a meta 4, que aborda o tema da inclusão, de forma que ao se analisar a estrutura, a formação docente, a quantidade de alunos incluídos e as escolas localizadas na zona rural de Arapiraca, verificou-se que uma das escolas não possui nenhum aluno incluído, e o restante atende a uma média de dez alunos, e que 50% das escolas possuem sala de recursos multifuncionais, e em sua totalidade dispõem de auxiliares/monitores.

Nos diferentes contextos e realidades, é necessário expandir essa discussão, dada a importância dos direitos da população camponesa. SANTOS (2018, p. 185) discute a garantia e a negação do direito à educação e observa: “se por um lado, há garantia desses direitos em termos legais, por outro se convive cada vez mais com a ‘normalização’ da negação deles, ou a hierarquização em sua garantia”. Entende-se como uma forma de negação o fato de que uma instituição trate da inclusão e não disponha de recursos como rampas e vias para pessoas com deficiência.

Sobre a formação de professores, analisou-se a formação continuada para a educação especial, as relações étnico-raciais e a educação indígena. Os resultados demonstraram que 12 instituições não possuem nenhum docente com formação

continuada nas áreas descritas, uma possui formação continuada em relações étnico-raciais e sete em educação especial. Nenhuma das escolas possui docente com formação continuada em educação indígena, nem mesmo as duas escolas localizadas em área remanescente de quilombos.

Uma realidade preocupante é que nenhuma das escolas dispõe de profissional tradutor intérprete de Libras, o que contradiz a preocupação exposta na estratégia 4.14 do PME/Arapiraca:

Ampliar as equipes de profissionais da educação [...] para atender à demanda do processo de escolarização dos/as estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores/as do AEE, profissionais de apoio e/ou auxiliares, tradutores/as de Libras, guias-intérpretes para surdos/as-cegos/as, professores/as de Libras prioritariamente surdos/as e professores/as bilíngues. (ARAPIRACA, 2015).

Conclui-se que 18,01% das escolas não possuem banheiros adequados para uso de estudantes com deficiência e que apenas 54% dispõem de dependências e vias adequadas. São indispensáveis os recursos necessários para que a inclusão saia do texto e seja concretizada na realidade das escolas, especialmente no tocante à garantia de um acesso digno e respeitoso aos estudantes.

Em relação às pessoas com deficiência, na faixa etária de quatro a 17 anos, o PNE em Movimento traz um índice de 84,9% em Arapiraca, que frequentam a escola, e ainda para o mesmo público-alvo apresenta um percentual de 92,8% da meta das pessoas com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns da educação básica.

A meta 12 trata sobre a educação superior, e a estratégia 12.3 enfoca a necessidade da formação de profissionais capacitados para atuar nas escolas do campo; já a meta 16 do PNE traça rumos para essa formação continuada, de forma que em dados representa um percentual de 22,7% de professores da educação básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*; em Alagoas, apenas 17,8% possuem essa formação.

Sobre a qualidade da educação básica, a meta 7 do PNE estabelece para o IDEB a média 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; para os anos finais do ensino fundamental, 5,5; e para o ensino médio, 5,2. Em escala nacional, a situação atual é de 5,2 para os anos iniciais, e em Arapiraca, de 4,1. De acordo com o IDEB 2017, entre as 22 escolas do campo de Arapiraca analisadas, 19 estão acima dessa média.

De acordo com as metas analisadas em comparação aos dados educacionais, é possível visualizar o cumprimento da meta em relação à frequência de matrículas de alunos com deficiência; ao mesmo tempo, constata-se a falta de profissional tradutor intérprete de Libras em todas as escolas, assim como a ausência de formação continuada para os profissionais da área, bem como a escassez de rampas adequadas para a acessibilidade das pessoas com deficiência.

Esses fatos revelam uma contradição na definição de que tipo de inclusão ocorre nessas escolas, uma vez que, quando se trata do cumprimento do alcance de matrículas de estudantes entre quatro e 17 anos com deficiência, TGD e altas habilidades ou superlotação em classes comuns da educação básica, é apresentado um alcance da meta de 92,8%, entretanto, 50% das escolas onde estes estudantes

estão matriculados não dispõem de sala de recursos para atendimento escolar especializado.

Quando se trata do ensino em tempo integral, este ensino é ofertado em 20 escolas: porém, é preciso questionar em que condições esta formação vem ocorrendo. No entanto, não foi possível acessar os dados sobre as condições de oferta da educação em tempo integral no município.

Considerando que um dos fatores preocupantes para a qualidade da Educação do Campo é a política de nucleação, um dado interessante é que apenas uma, entre as escolas analisadas da zona rural, possui turma multisseriada, mesmo com a falta de recursos e investimentos na área.

O PME/Arapiraca também pretende melhorar a formação docente, visto que apenas 22,7% dos professores possuem formação em pós-graduação, mas os dados sobre as especificidades da formação para a comunidade do campo ainda revelam descaso, como se demonstrou acima.

A partir dos dados apresentados sobre a realidade da Educação do Campo no Município de Arapiraca, é possível afirmar que o compromisso legal do Estado com a formação dos filhos dos trabalhadores não tem assegurado o princípio da qualidade, visto que questões como infraestrutura das escolas, formação específica para as modalidades e falta de recursos recebem pouca atenção por parte do município.

Esse descaso pode ser compreendido nas palavras de Santos (2017, p. 200), ao analisar o compromisso do Estado no PNE com a Educação do Campo:

Observando as dez diretrizes que orientam as metas e estratégias desse documento, não se vislumbra nenhuma que contemple, especificamente, a educação da população camponesa. Uma análise mais cuidadosa pode mostrar a inclusão dessa população na linguagem generalizada do texto do plano. O mesmo ocorre nas metas estabelecidas pelo plano. Das vinte que compõem o corpo do texto do PNE, apenas uma versa sobre a Educação do Campo. Torna-se relevante refletir que, com a primeira diretriz voltada para a erradicação do analfabetismo, sendo o campo detentor de 23,3% de analfabetos em contrapartida aos 7,6% da área urbana.

A partir dessas ponderações, ratifica-se a assertiva da referida autora, de que “a ausência de metas específicas para garantir a educação da população camponesa é, no mínimo, questionável” (SANTOS, 2017, p. 200).

Reforçando o pouco avanço da ação do Estado na Modalidade Educação do Campo, Santos (2017, p. 2003) anota:

No PNE (2014–2024) a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, entretanto, como política pública de educação não apresenta avanços significativos em termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo. Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado.

Os dados apresentados em relação ao Município de Arapiraca no tocante à Educação do Campo revelam uma contradição entre os resultados obtidos e a atuação efetiva do município.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, assumiu-se o desafio de contextualizar a educação do campo no estado de Alagoas, no município de Arapiraca, com base na análise das metas e estratégias dos planos educacionais (PNE; PEE/AL; PME/Arapiraca) e no diálogo com dados oficiais. Concluiu-se que apesar dos problemas enfrentados pela população campestre, os dados trazem uma realidade mais razoável em alguns aspectos, sendo possível, entretanto, verificar o descaso do Estado em outros pontos.

A partir das considerações sobre a política educacional destinada à população campestre nos planos educacionais, afirma-se que o Estado tem considerado alguns aspectos das especificidades desta modalidade nos documentos oficiais, mas as ações ainda não representam os anseios dos movimentos sociais, nem dos trabalhadores do campo.

Sabe-se que nos limites da produção capitalista há uma disputa clara de dois projetos educacionais no cenário brasileiro, e que nesta disputa os trabalhadores do campo se encontram na perspectiva da classe trabalhadora, que tem vivenciado os retrocessos na questão educacional.

Espera-se que este trabalho contribua de alguma forma para que a política educacional brasileira venha a constituir uma garantia social neste país, e que nesse contexto, os direitos conquistados a duras penas pela classe trabalhadora não sejam usurpados pelo capital, mas sejam usufruídos como um direito social.

Sobre a luta pelo direito a uma educação do campo, é importante destacar que esta modalidade ocorre para além dos limites da escola; ela acontece na luta por direitos igualitários e nos movimentos sociais, que valorizam sua origem, história, cultura, etnias e as necessidades específicas, como a adaptação do calendário escolar para o ano letivo nas comunidades. Mas não apenas isso, pois o povo campestre precisa ser visto como sujeito histórico. “Há um longo caminho a ser percorrido [...] antes que se possa afirmar que o Brasil garante o direito educacional aos cidadãos do campo” (SANTOS, 2017, p. 205).

Ainda há muito a se fazer para efetivar as especificidades da formação campestre, porquanto a organização da política educacional constante dos planos ainda não representa os reais interesses do campo. Segundo Santos (2017, p. 206), a proposta de Educação do Campo representada nos documentos ainda se mostra distante das reivindicações do povo do campo.

Nas palavras da autora,

[...] destaca-se a distância ainda existente de consolidação de uma Educação do Campo nos moldes reivindicados pelos movimentos sociais e sindicais do campo. Conclui-se, portanto, que a proposta de educação defendida por esses movimentos, que congregou força política no final da década de 1990 e na primeira década do século XXI, entra na segunda década deste século no ostracismo, em termos de ações concretas do Estado.

Na luta pela Educação do Campo as populações campestres devem ter reconhecidas a sua cultura, a sua etnia e os seus direitos como sujeitos históricos. De fato, a educação de qualidade deve ser garantida como uma realidade para todos os trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. **Dispõe sobre a regulamentação da oferta de Educação do Campo no sistema estadual de educação de Alagoas nº313/2014**. Disponível em:

<http://cee.al.gov.br/legislacao/atos-normativos/pareceres-normativos/1.%20Parecer%20de%20Ed%20do%20Campo%20para%20Pleno%20de%2011%20de%20nov.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Lei nº 7.795/2015. **Plano Estadual de Educação de Alagoas – PEE/AL**. 2014. Disponível em:

<http://www.educacao.al.gov.br/servidor/ppe>. Acesso em: 6 jun. 2018.

ARAPIRACA. Lei nº 3094, de 26 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação do Município de Arapiraca**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/36-elaboracao-e-adequacao-dos-planos-subnacionais-de-educacao>. Acesso em: 29 maio 2018.

ARAÚJO, Maria Luiza Barbosa et al. **Desenvolvimento da educação à luz das LDB, PNE e BNCC**. Disponível em:

[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA1\\_ID868\\_13082016223802.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA1_ID868_13082016223802.pdf). Acesso em: 30 mar 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. [Constituição (1989)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 24 de fevereiro de 1989. Senado Federal: Brasília, 1990.

BRASIL. [Constituição (1989)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996**. Disponível em:

[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.352, Ano 2010. **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. 2014.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 6 jun. 2018.

Acesso em: 6 jun. 2018.

BRASIL. **PNE em movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 mar. 2019.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial**. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/224/242>. Acesso em: 15 abr. 2019.

DAVIES, Nicholas (Org.). **A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010**. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/doc01-37.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **PNE e formação de professores: contradições e desafios**. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 5 jan. 2019.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

**Índice de Desenvolvimento Educação Básica**. Disponível em:

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em: 25 nov. 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep.

**Consulta Pública**. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>. Acesso em 24 fev. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação:**

tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S01040362018000100185&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S01040362018000100185&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 5 mar. 2019.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**.

Campinas: Histedbr, 2005. Disponível em:

[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html).

Acesso em: 23 mar. 2019.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. 24. ed.

Campinas: Revista de Educação Puc-campinas, 2008. 7 p

SAVIANI, Demerval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil:**

abordagem histórica e situação atual, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n124/06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do regime militar**. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 maio 2019.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. **Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759)**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n4/1518-7012-inter-18-04-0185.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2019.

SILVA, João Carlos da. **Estado, sociedade e educação: o público e o privado na Constituição de 1891**. Disponível em: [http://cac-  
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos\\_estado\\_lutas\\_sociais  
\\_e\\_politicas\\_publicas/Trabcompleto\\_estado\\_sociedade\\_educacao.pdf](http://cac-<br/>php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais<br/>_e_politicas_publicas/Trabcompleto_estado_sociedade_educacao.pdf). Acesso em: 29 abr. 2019.

SILVA, Maria Rute Depoi da; ORTIZ, Neiva Lilian Ferreira. **A educação do campo no contexto histórico: algumas considerações**. Disponível em: [https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-  
histedbr/seminario/seminario8/\\_files/tsc\\_angela.pdf](https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-<br/>histedbr/seminario/seminario8/_files/tsc_angela.pdf). Acesso em: 15 abr. 2019.