

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PLANOS DE EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Heloisa da Silva Borges<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto traduz-se em um estudo documental dos planos educacionais (nacional, estadual e municipal) referentes ao período de 2014 a 2025. Nele, fazemos uma reflexão sobre a Educação do Campo e a educação escolar como política pública, no intuito de proporcionar ao leitor uma compreensão da concepção de Educação do Campo e o direito à educação. Também se faz uma relação entre os 3 (três) planos educacionais, buscando identificar as estratégias que irão ser implementadas no decorrer dos próximos dez anos no país, no Estado do Amazonas e no município de Manaus.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Plano de Educação, Política Pública

### PUBLIC POLICY FOR CHILDHOOD EDUCATION AND NATIONAL PLAN FOR EDUCATION, AMAZONAS STATE PLAN FOR EDUCATION, MUNICIPAL PLAN FOR EDUCATION IN THE CONTEXT OF MANAUS CITY

**Abstract:** The text translates into a documentary study of the educational plans (national, state and municipal) for the period from 2014 to 2025. In it, we reflect on Field Education and school education as public policy, in order to provide an understanding of the concept of Field Education and the right to education. A relationship is also made between the 3 (three) educational plans, seeking to identify the strategies that will be implemented over the next ten years in the country, in the State of Amazonas and in the municipality of Manaus.

**Keywords:** Field Education, Education Plan, Public Policy

---

<sup>1</sup> Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação do Amazonas e Plano Municipal de Educação de Manaus (Período de 2014-2025).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista em EJA, Mestrado e Doutorado em Educação pela FACED/UFAM. Atualmente professora do Departamento de Administração e Planejamento, da Faced /UFAM. Coordenadora Pedagógica do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Práticas Pedagógicas do convênio UFAM/FNDE/MEC-Secadi Programa Escola da Terra.

## **Introdução**

O texto é um estudo comparativo entre o Plano Nacional de Educação Lei Nº 13.005/2014, composto de 20 metas e 254 estratégias, que os estados e municípios, em regime de colaboração com União, irão desenvolver em suas esferas nos próximos 10 (dez) anos. O Art. 8º, da referida Lei, determina que os planos estaduais e municipais de educação devem ser elaborados no prazo máximo de um ano, a contar da data de publicação. Desse modo, surgem os Planos Estaduais e Municipais em todo país.

No Amazonas, a Lei Nº 4.183/2015, que sancionou o Plano Estadual de Educação no Amazonas - PEE/AM é a Lei Nº 190/2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação -PME/Manaus. Ambas foram aprovadas, basicamente, à revelia da sociedade civil organizada, uma vez que os sistemas de ensino proporcionaram ínfimos debates entre os segmentos da sociedade, sobretudo da comunidade escolar, não fazendo valer o que a Constituição Federal de 1988 e atual Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Nº 9.394/96, estabelecem em relação ao processo de participação por meio da gestão democrática nos espaços educativos.

Assim, no intuito de estudar melhor a temática, o texto encontra-se dividido em três subtópicos que são: 1) Educação do Campo e a educação escolar como política pública; 2) O direito à educação diferenciada no campo; 3) Educação do Campo e os planos educacionais. Pontos que passaremos em seguida a tratar.

### **1 Educação do Campo e a educação escolar como política pública**

No Brasil, os sujeitos do campo, por muito tempo, foram tratados como inexistentes socialmente, carregando consigo o peso da ideia de pertencer a um mundo atrasado que atrapalha o desenvolvimento da sociedade contemporânea, sendo os responsáveis pelo não avanço econômico do país. Tais situações fizeram e fazem com que os sujeitos do campo busquem formas de enviar seus filhos e filhas para estudarem nas cidades, à procura de melhores condições de vida para família.

Desse modo, muitas vezes, passam situações de explorações e de humilhações, residindo, em áreas de risco nas periferias das cidades etc. Essa situação gera um ideário conflituoso para os próprios sujeitos, dificultando qualquer tipo de identidade com espaço territorial do campo, com seus saberes e técnicas, por se acharem seres improdutivos, vistos pelo estereótipo de “Jecas Tatus”, além da ausência de políticas públicas, fazendo-os buscarem uma saída do campo, ou seja, ocorrendo êxodo rural, nada mais que a fuga de tal situação (ARROYO; FERNADES & MOLINA, 2004).

A situação de descaso com os sujeitos do campo vem de muito tempo. Podemos até dizer que o processo de colonização trouxe consigo a imposição de modelos de outros países, que naturalizaram

as implementações de visões de mundos vindos das classes sociais dominantes, tendo como foco a naturalização do processo de opressão das classes subalternas<sup>3</sup>.

Episódio considerado comum na sociedade, uma vez que as explicações dadas às desigualdades sociais e econômicas possuem varias denominações como sorte, pecado, castigo, punição e outras mais. Tais colocações são vistas como algo comum e natural ao ponto de um ser humano se sentir superior ao outro, de uma raça sobre outra, de um gênero sobre outro e de uma classe ou cultura sobre outra, fazendo com que todos silenciem suas inquietações e seus direitos, passando a ideia de uma sociedade harmoniosa.

Nesse sentido, a educação escolar torna-se um dos braços do Estado burguês, ou melhor, aparelho ideológico, ajudando a manter as relações sociais vigentes na sociedade. Portanto, a escolarização da sociedade, seja *no* campo ou *na* cidade, torna-se importante como política de manutenção das classes dominantes. Nessa lógica, podemos afirmar que, no campo, a educação escolar esteve presente com a denominação de educação rural, oferecida pelo sistema de ensino, porém, tal educação constitui-se num modelo precário de formação dos sujeitos do campo, sem atender a realidade e tendo como modelo a escola urbana.

Modelo trabalhado na lógica da pedagogia liberal, reproduzindo os interesses da estrutura social do capitalismo para formação de mão de obra destinada ao mercado, incentivando a competição, o individualismo, etc.. No caso do campo, tornando-os sujeitos invisíveis, ou melhor, excluídos da vida do país (ARROYO, 2012).

Com essa concepção presente nas escolas do campo, a formação é oferecida de forma distorcida, domesticada e prejudicando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Essa concepção liberal de educação, com suas práticas pedagógicas, reforça e marca a opressão da estrutura da sociedade brasileira (SAVIANI, 2006).

Assim, podemos constatar que as políticas públicas têm institucionalizado as relações dos poderes político, econômico e social existentes. Os quais não têm interesse em garantir a formação dos educandos, sejam eles do campo ou mesmo da cidade, de forma concreta no sentido do conhecimento sistematizado, teoricamente e cientificamente, até porque não romperam ainda com as políticas dos “coronéis” e das oligarquias agrárias, ou seja, ainda vivemos e mantemos a chibata senhorial (SAVIANI, 2006; FRIGOTTO, 1995).

Diante do exposto, é perceptivo que a educação escolar, que atende aos sujeitos do campo, não corresponde a uma formação crítica que os tornem protagonistas de suas vidas. Assim, sendo, os sujeitos do campo, protagonistas dos Movimentos Sociais do Campo, reconhecem a necessidade de uma Educação Escolar diferenciada, superando o modelo da Escola Rural, secularmente existente no

---

<sup>3</sup> A definição é de Gramsci. O autor considera que os grupos sociais organizados ou não na estrutura social capitalista são: os moradores, trabalhadores informais, movimentos urbanos e rurais, etc.

país. A escola do campo é aquela que “[...] defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construam conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. [...]” (FERNANDES, 1999. p 65).

Diante dessa necessidade, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST realizou discussões e preparou o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, em julho de 1997. Posteriormente, articulou, junto a outras instituições<sup>4</sup>, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que proporcionou o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) como uma política pública para atender aos assentados da Reforma Agrária. Em seguida, deu-se a realização da I Conferência Por uma Educação do Campo, em 1998, concretizando a luta pelo direito à educação, garantindo, em seguida, a aprovação da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

Em 2004, foi realizada a II Conferência Por Uma Educação do Campo que resultou na criação, no MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade<sup>5</sup> (SECAD). Dentro da estrutura interna foi criada a Coordenação Nacional de Política da Educação do Campo. Momentos muito significativos para as articulações que lutavam para assegurar a Educação do Campo em todo país, uma vez que, segundo Caldart (2012, p. 259 - 263), “[...] a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação que seja *no e do* campo [...]”. Portanto, a Educação do Campo se volta para o vínculo com a essência humana de sua existência, associando a sua formação e com sua produção material decorrentes de sua relação com o mundo do trabalho, reafirmando novos padrões de relações sociais “[...] com outros valores e compromisso políticos com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos”.

A escola pública do campo, proposta pelos seus protagonistas, pauta-se na construção coletiva que respeite a identidade das crianças, dos jovens, adultos e idosos do campo, permitindo que a comunidade reflita sobre suas condições existenciais. A identidade, segundo Silva (2002), não é só sua. Ela pertence a um coletivo e, também, se modifica e se transforma.

Nesta perspectiva, o currículo escolar do campo volta-se para elementos teóricos e práticos que ofereçam a reflexão sobre a construção de uma proposta curricular que atenda e permita o reconstruir e construir a identidade desses sujeitos. Por isso, os educadores e educadoras não podem negar o sistema educacional, mas sim, incorporar à realidade de cada um dos que compõem a escola e, principalmente, os contextos histórico e cultural dos sujeitos.

Assim, sendo, para se chegar à condição desejada na Educação do Campo é necessário o diálogo com a teoria pedagógica, com a realidade dos camponeses e do conjunto da população

<sup>4</sup> CNBB, Unb, UNESCO e outros. (ARROYO; CALDART & MOLINA, 2004).

<sup>5</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade<sup>5</sup> e Inclusão (Secadi).

trabalhadora do campo, buscando uma formação humana, sobretudo, de “[...] uma educação do povo no campo e não apenas com ele, nem menos para eles”. (CALDART, 2004. p. 18). É nesse sentido que a Educação do Campo volta-se para a formação, não *para*, e sim, *no* e *do* campo, respeitando-os e ouvindo-os.

## 2 O direito a educação diferenciada no campo

O direito à educação é algo presente na Constituição Federal de 1988, no Título VIII – Da Ordem Social, art. 205, que estabelece: “A Educação, é direito de todos e dever do Estado e da Família [...]”, e no art. 208: “O dever do Estado com a Educação [...]”. Esses dois artigos por si só asseguram políticas públicas educacionais como forma de regulamentar a Educação em todo o país. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/96, sanciona e garante, no Capítulo II, que a Educação Básica - Seção I, das Disposições Gerais, no art. 28, que a “[...] oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:” nos incisos:

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O que podemos dizer é que tanto a Constituição Federal quanto a LDB sinalizam para educação dos sujeitos do campo, assegurando o direito e também as especificidades legalmente. Mas, além destas leis gerais, podemos citar o Decreto 7.352/2010 que institui a política Nacional de Educação do Campo, a Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 (já citada), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, definindo, juridicamente, o conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar os projetos institucionais das escolas do campo.

Afirmado conforme a Resolução CNE/CEB nº1/ 2002, no art. 2º o parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Assim, é possível dizer que as lutas dos Movimentos do Campo por educação já estão legalmente asseguradas. Entretanto, isso não basta. É necessário que as instituições públicas, principalmente, a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana. Caso contrário não haverá

implantação das políticas, mas somente uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo as relações de exploração, exclusão dos sujeitos do campo (BORGES, 2015).

Nesse sentido, vem a preocupação em relação às políticas públicas da Educação do Campo, uma vez que são conquistas das lutas de muito tempo por parte dos Movimentos Sociais do Campo. Porém, somente a partir dos governos de Lula (2002-2010) e Dilma (2010 a 2015) é que ocorreu a expansão no Ministério da Educação (MEC) e as estruturas internas dos sistemas de ensino em todo país. É bem verdade que isso só não basta, é necessário que as pessoas tomem sobre suas mãos os seus destinos, caso contrário a tutela do Estado permanecerá, como podemos observar em muitos Estados e municípios do país.

No Amazonas o quadro político não é diferente. O que podemos dizer é que algumas políticas foram e estão sendo concretizadas de formas isoladas e, em alguns casos, sem a menor relação com a concepção de Educação do Campo, tão debatida pelos movimentos. Talvez isso decorra do fato de os Movimentos Sociais do Campo sejam poucos, gerando a ausência de protagonistas nas lutas diárias das comunidades, em especial nas escolas, até mesmo para reivindicar a aplicação dos aspectos legais por parte dos governos.

Com isso, se evidencia, no Amazonas, o nível de despolitização dos sujeitos do campo, da floresta, dos rios etc., em muitos casos, ficando, muitas vezes, a critério somente dos sistemas de ensino, que não possuem a clareza e, talvez, nem tenham interesse em tratar e viabilizar a concepção de formação que a Educação do Campo propõe, para não perder o controle da população e, muito mesmo, por um fim nas políticas assistencialistas.

Daí a necessidade de termos uma política nacional que viabilize a concretização das políticas públicas para todo o país, que seja resultado da discussão com todos os setores da educação e aberta à sociedade civil, para que seja democrática de fato. Para isso, os planos de educação são fundamentais no sentido de forçar os governantes a executá-la no prazo de 10 (dez) anos, superando as problemáticas do cotidiano da realidade educacional do país, logo da escola. É claro que essas disputas estabelecidas, muitas vezes, não são as desejadas pelos Movimentos Sociais, na intenção de concretizar a participação, o debate e aprovação de uma proposta de PNE democrático para atender a sociedade com políticas públicas, vindas do anseio dos sujeitos que irão ser atendidos.

### **3 Educação do Campo e os planos educacionais**

O PNE atual teve inicialmente a discussão nacional conduzida pelos entes federativos através dos sistemas de ensino. Os movimentos Sociais também realizaram discussões na Conferência Nacional de Educação - CONAE e formularam propostas para o novo PNE. Entretanto, as propostas que predominaram, durante o processo de debate, foram as oriundas de assessores e dos

sistemas, prevalecendo assim, o que hoje consta na Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, contendo 20 metas, cada uma com suas estratégias, que somam o total de 254 estratégias. Mas, a própria lei define, no seu § 3º, a necessidade de investimentos públicos, tendo que haver a primeira avaliação no prazo de 4 (quatro) anos de sua vigência. Este parágrafo também indica uma possível obrigação da ampliação para o cumprimento das metas.

A princípio, já podemos constatar que nos 3 (três) planos a Educação do Campo ficou fora das metas estabelecidas, gerando com isso, um atraso em relação à luta dos Movimentos Sociais do Campo, uma vez que eles vêm trazendo para o centro do debate a necessidade de uma educação diferenciada e específica para os sujeitos do campo. Dessa forma, a Educação do Campo, quando aparece em alguma estratégia, vem reforçando o que já consta em leis, resoluções, pareceres, etc., que regem a educação brasileira.

Na realidade, o tratamento dado pelos planos educacionais à Educação do Campo não foge do que consta na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que considera a Educação do Campo parte do ensino regular das escolas do campo, ou seja, ela existe, mas não é considerada uma modalidade.

Aparece no PNE em várias estratégias ao longo do corpo do texto da lei, como podemos verificar no Art. 8º, no § 1º que trata sobre os planos de educação estratégias, no inciso II, em que reconhece a especificidade dos sujeitos do campo e define: “[...] considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”. O que representa para a Educação do Campo uma luta desigual por não reconhecer que os sujeitos do campo não aceitam o modelo de educação liberal, que fragiliza todas as discussões e conquistas até então conseguidas.

Como é possível observar, inicialmente, na Meta 1, que trata sobre a Educação Infantil, a seguir:

PNE Lei Nº 13.005/2014	PEE/AM Nº 4.183/2015	PME Manaus Lei Nº 190/2015
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 PNE.	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para 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, 30% (trinta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2019 e progressivamente 50% (cinquenta por cento) ao final da vigência deste PEE/AM.	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.

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Manaus (2015-2025).

As leis dos planos que fixam as Metas são idênticas em relação à universalização da Educação Infantil, o que diferencia é a porcentagem de 30% no PEE/AM, estabelecendo prazo para o período de 5 (cinco) anos e ao final 50%. Na realidade, a Educação Infantil é de responsabilidade do município, segundo a LDB nº 9.394/96, ficando o Estado com a incumbência de auxiliar, em regime

de colaboração, ou mesmo assumir caso o município solicite. Nesse sentido, é compreensivo o porquê da porcentagem de 50%. Entretanto, em relação à Educação Infantil das populações do campo, constatamos somente uma estratégia nos 3 (três) planos, que são: 1.10 do PNE, 1.10 no PEE/AM e 1.11 no PME/Manaus:

1.10) Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e 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, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (PNE Lei Nº 13.005/2014).

1.10) Planejar, a partir do 1º ano de vigência deste PEE/AM, o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, e outros povos ou comunidades itinerantes na Educação Infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia, a partir de três anos da vigência deste PEE/AM (PEE/AM Nº 4.183/2015).

1.11) Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e 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, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada (PME/MANAUS Lei Nº 190/2015).

Os planos apresentam na Meta 1 (um) a quantidade de 17 (dezesete) estratégias no PNE e 18 (dezoito) no PEE/AM e PME/Manaus em cada plano. Mas, somente aparece a discussão sobre a Educação Infantil das crianças do campo em uma única estratégia, (citadas acima). Estas estratégias são semelhantes, reforçando o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas nas respectivas comunidades, levando em consideração as suas especificidades, garantindo a elas a escola como um espaço de formação próximo as suas casas e aos seus familiares.

Essas estratégias são importantíssimas, já que a política de nucleação no Brasil é muito forte no seio dos sistemas de ensino. Tendo seu crescimento na década de 90, do século XX, quando as reformas educacionais na educação básica, alteradas pela LDB 9.394/96, privilegiou o Ensino Fundamental, posteriormente criou o *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério* - FUNDEF, fortalecendo o *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* - FNDE, fazendo com que a quantidade de estudantes fosse o critério para a transferência de recursos financeiros para escolas públicas, reforçando a municipalização do ensino. Fato que tem fortalecido o fechamento de várias escolas multisseriadas, fazendo com que os estudantes das escolas desativadas sejam transferidos para escolas em centros urbanos, ou seja, ocorrendo assim a “nucleação”.

O processo de nucleação causou o surgimento de problemas, principalmente, em relação ao itinerário entre a escola e a comunidade, em função do distanciamento, conseqüentemente, os riscos das longas viagens que os estudantes fazem durante o deslocamento de sua casa na comunidade para a escola, passando, muitas vezes, mais tempo no percurso para chegar a escola que o destinado ao processo de aprendizagem.



Outro problema, fruto dessa política de nucleação, é o afastamento dos estudantes de suas raízes culturais, que o leva à negação de mundo deles, naturalizando o modelo urbano. Isso contraria, dessa forma, o que as Resoluções Nº 1/2002 e Nº 2/2008 das Diretrizes da Educação Básica das Escolas do Campo, já asseguraram.

Os principais críticos da nucleação no Brasil são os Movimentos Sociais do Campo, optando pelas salas multisseriadas como saída viável para o campo. Assim, surgem proposições de uma escola do campo que considere a complexidade do meio em que está situada e que se identifique com os valores e as necessidades próprias do campo, uma escola que seja “do” campo e “no” campo (ARROYO, 1999; KOLLING, NÉRI, MOLINA, 1999). Na realidade as 3 (três) metas acima citadas atendem parcialmente a reivindicação dos Movimentos Sociais, porque limitam a nucleação da Educação Infantil.

Na Meta 2 do PNE (Lei Nº 13.005/2014), que trata sobre *a universalização do 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 conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do referido plano*. O PEE/AM e PME/Manaus também estabelecem suas metas, como podemos constatar a seguir:

PEE/AM Lei Nº 4.183/2015	PME/Manaus Lei Nº 190/2015
Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 (seis) a 14 (catorze) anos, e garantir que 70% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada até o quinto ano de vigência, elevando esse percentual a 85% até o último ano de vigência deste PEE/AM.	Universalização do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos, para toda a população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos, determina garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

Fontes: Planos - PEE/AM (2015-2025); PME/Manaus (2015-2025)

As Metas 2 dos planos estadual e municipal assemelham-se bastante ao PNE, estabelecendo os percentuais de 95% nacional, 70% estadual e 95% municipal. Índices que não deixam de ser o que cada ente tem como responsabilidade conforme a LDB nº 9.394/96, no Título IV da Organização da Educação Nacional, no Art. 9º, que determina a incumbência da União, no inciso I, em elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios. Portanto, não teria como deliberar outra porcentagem. Fato que é reforçado na própria LDB, no inciso IV, que estabelece que a União atue em regime de colaboração entre os estados, Distrito Federal e os municípios, ou seja, a união tem como papel de planejar e colaborar com os entes para posterior execução.

Os Estados assumem a incumbência de definir com os seus municípios, em forma de colaboração, também a questão da oferta de Ensino Fundamental, assegurando as responsabilidades, conforme a quantidade de estudantes e recursos financeiros disponíveis. Porém, a prioridade do estado na área de educação é com Ensino Médio, conforme LDB, Art. 10 VI: “assegurar o ensino

fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei”. Dessa forma, podemos compreender o porquê do percentual inferior proposto pelo PEE/AM.

Já os municípios têm sobre seus cuidados a Educação Infantil (creches e pré-escolas), sendo prioridade o Ensino Fundamental, conforme LDB (Art. 11, Inciso V). Os quais se responsabilizam com a maior demanda da formação de crianças no período escolar, esteja na cidade ou no campo. Ou seja, a LDB ratifica a descentralização da educacional no país, estabelecendo a municipalização da educação com obrigação de atender os educandos na faixa etária de 2 (dois) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

Lei que torna a Educação Infantil e Ensino Fundamental, basicamente, municipalizado, o que gera uma situação grave, já que nem todos os municípios possuem as mesmas condições de recursos financeiros, por mais que se fale na lei de regime de colaboração entre os entes federados. Além de muitos municípios no estado do Amazonas, apresentarem, na área educacional, vários problemas. Entre os quais podemos citar: Quadro funcional composto por pessoas, muitas vezes, não qualificada adequadamente, não respeitando o que prever a LDB (Título VI Dos Profissionais da Educação, no art. 62<sup>6</sup>), que é a formação em ensino superior para atuar na docência nas escolas.

Outro problema que é visível são professores (as) com regime de trabalho temporários através de contratos, principalmente nas escolas do campo. Existem outros problemas, mas, se considera que os dois pontos citados são preocupantes no sistema de ensino, porque os profissionalmente essas pessoas tornam-se vulneráveis, sendo um alvo fácil para retaliações em relação a sua vida profissional, conseqüentemente sua vida pessoal.

Na realidade, o que fica evidenciado nessa problemática são as hipóteses levantadas por Saviani (2014), nas quais o autor afirma que vivemos em um país tomado de interesses de grupos políticos que, muitas vezes, não possuem conhecimento das estruturas da realidade social, política, cultural, religiosa etc. Ausência de teoria da educação para dar significado humano à tarefa de integrar os problemas e o conhecimento, indicando os objetivos e os meios para uma atividade coletiva intencional para formação dos educandos. O que fica evidente são os grupos políticos, fatiando o poder como recompensa no pós-campanha eleitoral, ou seja, ausência de compromisso no intuito e assegurar uma educação de qualidade e a valorização profissional das pessoas envolvida no processo de ensino.

Haddad (2012, p. 222), diz que:

---

<sup>6</sup> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

As políticas educacionais permanecem absolutamente insuficientes para reverter as consequências perversas das condições de desigualdades em que vive a população brasileira, dada a baixa qualidade da educação e a distribuição desigual dos insumos educacionais previstos nas políticas públicas. Essa dinâmica perversa se reproduz, regionalmente, nos municípios, nos bairros e até dentro de uma mesma escola. É uma lógica recorrente o fato de quem mais necessita, menos recebe. O resultado dessa articulação de fatores, como demonstra Mônica Peregrino (2005), é a predeterminação das trajetórias escolares: assim, numa mesma escola, a organização das variáveis administrativas e pedagógicas estabelece quem será bem ou malsucedido nos estudos.

Dessa forma, consideramos que a possibilidade de atingir as porcentagens indicadas nas Metas 2, torna-se mais duvidosa. Pois, segundo Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2014), as regiões que mais atendem aos educandos do campo, no Ensino Fundamental em classes multisseriadas, estão nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Isso representa que as desigualdades sociais e econômicas inviabilizam o avanço, para se chegar ao esperado pelos planos, a não ser que os governantes tenham vontade política para fazer valer o que as leis já indicam, ou mesmo superar as práticas negociadas no processo eleitoral.

Na realidade, a condição da escolarização da população do campo fica a cargo dos municípios. Entretanto, a Resolução nº 2/2008<sup>7</sup> posiciona que os processos formativos desenvolvidos pelas escolas do campo terão como base na concepção da Educação do Campo:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

Mas, apesar de a luta dos movimentos sociais terem assegurado legalmente o processo formativo dos sujeitos do campo, ainda constatamos a ausência de ações mais concretas, podemos, com isso, visualizar nas metas, somente algumas estratégias. Vejam a seguir:

<b>PNE Lei Nº 13.005/2014</b>	<b>PEE/AM Nº 4.183/2015</b>	<b>PME Manaus Lei Nº 190/2015</b>
2.6) 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;	2.6) Implementar 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;	2.7) Oferecer e desenvolver o funcionamento de tecnologias pedagógicas que articulem a organização do tempo, do currículo e atividades didáticas contextualizadas com a escola e ambientes comunitários considerando as especificidades da educação especial das escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas;
2.7) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade	2.7) Elaborar calendários escolares de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região, garantindo	2.11) Ofertar o ensino fundamental de qualidade para população do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades respeitando sua

<sup>7</sup> Resolução Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

<p>local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;</p> <p>2.10) Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.</p>	<p>autonomia dos municípios para elaboração de seus calendários;</p> <p>2.10) Garantir, em regime de colaboração entre os entes federados, a oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo, indígenas e quilombolas nas próprias comunidades.</p>	<p>identidade cultural e seus modos de produção.</p>
--	--	--

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Manaus (2015-2025)

Os planos propõem o desenvolvimento, a implantação e oferta das tecnologias pedagógicas, da organização do calendário escolar e oferta do ensino fundamental no campo, levando em consideração as especificidades das modalidades (educação especial, educação do campo, educação indígena e quilombola), deixando muito amplas as estratégias. O plano municipal é o que mais se aproxima do trabalho pedagógico quando propõe articulação com o currículo e o contexto da escola que esteja correspondendo às necessidades de cada realidade. Pois, para Molina & Sá (2014), a escola do campo é o espaço de viabilizar os processos de ensino e aprendizagem, por isso, deve materializar a vida real dos educandos, para que a partir daí abra a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico.

Na Meta 3, do Plano Nacional que aborda sobre o Ensino Médio<sup>8</sup>, que possui 14 (quatorze) estratégias ao todo, em relação a Educação do Campo, somente uma estratégia, que é 3.7 que diz: “Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência”. Esta estratégia é relevante, uma vez que a educação escolar dos adolescentes e jovens do campo deve estar relacionada ao mundo do trabalho do campo, no intuito de atender as duas dimensões da vida social do educando e profissional, buscando o ensino integrado no contexto sociocultural e econômico dos educandos.

O PEE/AM apresenta 18 (dezoito), porém não consta nenhuma referência ao Ensino Médio sobre as escolas do campo. O PMM/Manaus apresenta 5 (cinco) estratégias, apesar de não ser de responsabilidade município o Ensino Médio, nele consta a estratégia 3.5<sup>9</sup>, que faz menção ao campo, propondo criar programas de governos para atender os educandos, ficando mais uma sem atender as necessidades da Educação do Campo.

O que é notório na Meta 3, é ausência de se pensar Ensino Médio no campo, concretamente, já que é natural que a juventude do campo tenha de ir para cidade para dar continuidade aos estudos, caso deseje. Assim, é necessário que a rede de ensino público encare o desafio do funcionamento da

<sup>8</sup> Ensino Médio, legalmente, é de responsabilidade do sistema estadual de educação, segundo LDB nº 9.394/96.

<sup>9</sup> 3.5 Criar programas, em âmbito municipal, de educação e de cultura para a população urbana e do campo, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, em regime de colaboração entre os entes federados para qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar.

escola relacionando-a com a realidade do mundo do campo, viabilizando o ensino por tempos formativos da alternância (tempo escola e tempo comunidade), fazendo valer a Resolução Nº 2/2008 que estabelece o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A Meta 4<sup>10</sup> do PNE, que trata sobre a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade da Educação Básica, com deficiência, transtornos, etc., possui 19 (dezenove) estratégias, sendo que somente a 4.3<sup>11</sup> visualiza o campo. O mesmo ocorre com PEE/AM que possui 20 (vinte) estratégias, com apenas uma 4.3<sup>12</sup>. O PMM/Manaus apresenta 25 (cinco) estratégias, entretanto, segue a mesma orientação dos outros planos, também possui uma única estratégia 4.3<sup>13</sup>, voltada para a população do campo, mais especificamente.

Porém, todos citam a qualificação profissional de professores para atuarem como educandos que são atendidos pela referida Meta. Ponto que consideramos importante e necessário para o atendimento desse segmento. Todavia, evidenciamos mais uma vez o descaso com os sujeitos do campo, porque se sabe da existência de pessoas, em qualquer lugar, que podem ter necessidades educativas especiais.

A meta 5, do PNE, PEE/AM e PME/Manaus, faz referência a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, sendo que a nacional estabelece 7 (sete) estratégias, a estadual 5 (cinco) e a municipal 9 (nove). Todas em consonâncias apresentam uma única estratégia semelhante cada uma delas:

5.5) 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 (PNE)

5.5) 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 (PEE/AM)

<sup>10</sup> “a universalização da população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, determina o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

<sup>11</sup> 4.3) Implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

<sup>12</sup> 4.3) Implantar e implementar durante a vigência deste PEE/AM, salas de recursos multifuncionais em 100% dos municípios do Estado, contemplando escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas e garantindo a formação específica aos professores para atuação no atendimento educacional especializado.

<sup>13</sup> 4.3) Implantar, no prazo de 3 (três) anos, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas, contemplando ainda a formação em educação para as relações étnico-raciais, diversidade sexual e gênero, diversidade religiosa e educação em direitos humanos.

5.6 Estimular a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas (PME/Manaus).

Na realidade as metas 5 (cinco) dos planos estão voltadas para a questão do programa do governo federal, da presidenta Dilma Rousseff, que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para atender os resultados das provas que fazem parte do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Dessa forma, constatamos que os planos reforçam o que já está em pauta. Quanto à Educação do Campo, novamente aparece nos planos com uma única estratégia, garantindo o processo de ensino aprendizagem na língua materna no sentido de atender aos povos indígenas e assegurar a identidade cultural das comunidades do campo.

Pois, a língua materna faz parte do conjunto das relações sociais nas quais os seres humanos vivem e se formam, mostrando que o trabalho, a cultura, a linguagem, em suma, a história do homem, são condições inerentes ao modo como se engendram os sentidos humanos, fazendo com que sejam asseguradas as identidades. Uma vez que elas se formam nos processos sociais, do mesmo modo que a escola pode construir significativamente, fortalecendo os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores (CALDART, 2004).

A Meta 6 estabelece os percentuais para se chegar, durante os 10 (dez) anos, a educação integral. O PNE fixou o valor no mínimo de 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos educandos da Educação Básica. O PEE/AM indica a implantação gradativamente do tempo integral, 50% das escolas públicas, no mínimo de 50% dos (as) estudantes da Educação Básica. O PME/Manaus também mantém as mesmas porcentagens do nacional, evidenciando quase a repetição das mesmas Metas, estabelecendo 9 (nove) estratégias idênticas, parecendo um único ponto, mas com grande possibilidade de não ser viabilizado.

Quanto ao atendimento dos sujeitos do campo, as metas 6 (seis) dos planos (nacional, estadual e municipal), citam somente uma mesma estratégia, a 6.7: *Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais*. Para a Educação do Campo esta estratégia é importante por compreender que a formação perpassa pela formação integral, sendo a escola um espaço para a formação, ajudando na construção do ideário que orienta a vida dos educandos, enraizando e compreendendo o processo histórico, tornando-os conscientes sobre a realidade mais próxima e sobre si mesma (RAMOS, 2005).

A Meta 7, do PNE Nacional, versa sobre o fomento e a Qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. Desta forma, subsequentemente, vem o PEE/AM e PME/Manaus na mesma direção.

O que podemos constatar na meta 7 dos planos, é que o termo qualidade é visto como uma questão somente voltada para estrutura de equipamentos, etc. Os planos não tratam de qualidade como uma melhoria da vida social dos envolvidos no processo educacional. Predomina a concepção da qualidade com base nos organismos internacionais como afirma Gadotti (2001). Afirmar essa que diz que a qualidade para a UNESCO é vista como conceito vivo para adaptar-se, de forma contínua ou permanentemente, ao mundo as transformações sociais e econômicas, no intuito de habilitar mulheres e homens para participarem da sociedade do consumo, tornando assim, a educação uma espécie de mercadoria.

Nesse sentido, a qualidade é apresentada como padrão mercantil do conceito da “qualidade total”. Portanto, que é o oposto do conceito de “qualidade social” defendido pelos movimentos sociais. Pois, a mercantilização refere-se à atribuição de um valor econômico a todas as coisas, inclusive o direito à educação. Diante dessa problemática, podemos entender o porquê de o Plano Nacional ter 36 (trinta e seis) estratégias, o PEE/AM 30 (trinta) e o PME/Manaus 38 (trinta e oito). Porém, entre essas estratégias identificamos somente para Educação do Campo 3 (três) no PNE e PME/Manaus e 2 (duas) no PEE/AM. Sendo elas todas iguais alterando somente a numeração da ordem, como é notório no quadro comparativo a seguir:

<b>PNE Lei Nº 13.005/2014</b>	<b>PEE/AM Nº 4.183/2015</b>	<b>PME/Manaus Lei Nº 190/2015</b>
<p>7.14) Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>7.26) Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da</p>	<p>7.21 Consolidar a educação escolar no campo, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e o atendimento em Educação Especial;</p> <p>7.22 Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar de escolas do campo, comunidades indígenas e</p>	<p>7.16 Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;</p> <p>7.21 Consolidar a educação escolar no campo, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e o atendimento em Educação</p>

educação; e o atendimento em educação especial; 7.27) Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;	quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos público alvo da Educação Especial;	Especial; 7.29 Desenvolver, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação deste PME, currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência;
---	--	---

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Manaus (2015-2025)

Os planos propõem o desenvolvimento de pesquisa para viabilizar o atendimento dos sujeitos do campo em seus locais. Podemos dizer que isto seja interessante por ser uma perspectiva que se volta para uma população que tem secularmente ficado na invisibilidade do sistema educacional. Entretanto, não é saudável trazer modelos de fora da realidade como aconteceu com a Escola Rural e o Programa Escola Ativa. Caso contrário, nada vai mudar, como Caldart (2008), Molina (2004) e outros autores vêm chamando atenção, visto que a educação dos sujeitos do campo não pode ser “para” e sim “no” e “do” campo.

A proposta de consolidar a Educação do Campo viabilizando a elaboração o desenvolvimento do currículo escolar da escola do campo. Isso é um avanço, já que a escola muitas vezes trabalha conteúdos fragmentados, ideias soltas, sem relação entre si e muito menos com a vida concreta como estudos e atividades sem sentido, fora de uma totalidade, perpassando a ideia uma visão de formação humana e de mundo fragmentado (CALDART, 2004).

Na Meta 8, os 3 (três) planos abordam sobre a *elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) ano, das pessoas do campo, da região de menor escolaridade no país, além de definir em 25% (vinte e cinco por cento) as pessoas mais pobres, com intuito de igualar a escolaridade média entre negros e não negros (declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE)*. Essa Meta possui 6 (seis) estratégias, PEE/AM 8 (oito) e o PME/Manaus 9 (nove), todas em consonância. Vejam o Quadro VIII:

<b>Lei Federal Nº 13.005/2014</b>	<b>PEE/AM Nº 4.183/2015</b>	<b>PME/Manaus Lei nº 190/2015</b>
8.1) Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento	8.1 Garantir aos estudantes em situação de distorção idade-série programas ou projetos com metodologia específica, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, visando à	8.1 Criar e Institucionalizar na Rede Pública Municipal de Educação programas e o desenvolvimento de tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como



escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;	continuidade da escolarização, de forma a concluir estudos, utilizando-se também da educação à distância a partir da aprovação deste Plano;	priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
8.2) Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;	8.2 Fomentar políticas específicas para ampliar o atendimento aos segmentos populacionais considerados nesta meta, nas redes de ensino, por meio da oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA); associar a política de subsídio e assistencialismo social como exigência de matrícula e permanência na EJA;	8.2 Implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;
8.3) Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;	8.3 Promover busca ativa, sistemática e permanente, de jovens fora da escola, pertencentes aos segmentos populacionais considerados, bem como aos indígenas, quilombolas, povos da floresta, populações ribeirinhas, em parceria com as áreas de assistência social, organizações não governamentais, saúde e proteção à juventude;	8.3 Garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão do ensino fundamental;
8.4) Expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;	8.4 Incentivar, de forma sistemática e permanente, a participação em exames gratuitos de certificação da conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio;	8.4 Articular a expansão da oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na Rede Pública Municipal de Educação, para os segmentos populacionais considerados;
8.5) Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absentismo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;	8.5 Articular expansão com entidades públicas e privadas de serviço social e de formação profissional, por meio de parcerias, da oferta gratuita da educação profissional na forma concomitante ao ensino cursado pelo estudante na rede escolar pública, a partir da vigência deste Plano;	8.5 Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola da população na faixa etária de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, identificando os motivos de absentismo para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na Rede Pública Municipal de Educação;
8.6) Promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.	8.6 Acompanhar, sistematicamente, o acesso e a permanência nas escolas dos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas competentes, identificando motivos de absentismo, apoio à aprendizagem e à conclusão dos estudos;	8.6 Promover, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude, a busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais na faixa etária de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos;
	8.7 Formular, em parceria com	8.7 Garantir a oferta de curso de

	outros órgãos e instituições, e com os interessados, currículos adequados às especificidades dos(as) estudantes da EJA, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida, a promoção da inserção no mundo do trabalho e a participação social;	formação continuada aos educadores no tema educação das relações étnico-raciais em todos os níveis e modalidades de ensino;
	8.8 Promover estudos, seminários, <i>workshop</i> , em parceria com as IES públicas e os fóruns de educação, sobre os fatores que interferem na permanência da população de 18 a 29 anos no processo escolar.	8.8 Incentivar as empresas privadas, cooperativas e associações a promoverem parcerias com instituições de ensino, públicas e privadas, para oferta de ensino básico e profissionalizante a funcionários e associados dos segmentos populacionais considerados;
		8.9 Promover parcerias com universidades, públicas e privadas, na área da pesquisa e sua aplicabilidade junto a alunos de escolas públicas de ensino fundamental e médio dos segmentos populacionais considerados.

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Manaus (2015-2025).

É notório o descaso com a educação escolar do campo, porque se hoje é necessário uma Meta exclusiva, dentro dos planos, para garantir a elevação da escolaridade desta população, da faixa etária de 18 a 29 anos de idade, constatada pelo IBGE, significa que as políticas públicas para esses sujeitos não atendem as suas necessidades, fazendo com que as desigualdades sociais fiquem mais evidenciadas. Apesar de as políticas públicas sociais terem suas raízes no século XIX, ainda, hoje, não têm garantia efetiva, por parte do Estado, para diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo capital (HÖFLING. 2001).

Tal preocupação, que hoje aparece como Meta, não é uma situação, meramente, de ações sociais, mas sim, a pressão dos organismos internacionais, em especial da colocação da posição do país diante da reestruturação do mundo do trabalho como exigência da formação de pessoas polivalentes para atender ao mercado, situação que é decorrente da globalização da economia mundial. Essa questão no Amazonas é, extremamente, relevante em função da Zona Franca de Manaus. Desse modo, todas as estratégias estão voltadas para atender esse segmento da juventude, dando ênfase à modalidade da Educação de Jovens e Adultos que vinha sendo esquecida pelos sistemas de ensino como políticas públicas.

Dessa forma, a situação observada nas estratégias não poderia ser diferente. Os planos apontam para políticas assistencialistas através de programas numa lógica de parcerias, comprovando a incorporação dos jovens ao processo de escolaridade para atender ao modelo globalizado da economia mundial. Observa-se que elas reconhecem a importância da escolarização, no entanto, não

numa perspectiva da discussão para a transformação dos educandos de *objetos* a *sujeitos*, uma vez que seria necessário discutir e transformar as práticas educacionais em espaço social para que os mesmos tomassem sobre suas mãos os seus destinos (FREIRE, 2004).

A Meta 9 do PNE, PEE/AM e PME/Manaus aborda sobre a taxa de alfabetização, erradicação do analfabetismo e a taxa de alfabetismo funcional nas pessoas de idade acima de 15 anos. A Meta 10, que faz referência à oferta mínima de 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas na EJA integrada ao ensino profissional. As duas metas seguem na mesma direção da discussão sobre a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, mas não fazem menção à Educação do Campo.

A Meta 11 do PNE<sup>14</sup>, PEE/AM<sup>15</sup> versa sobre matrículas da educação profissional técnica, de nível médio, vinculado ao ensino profissional. Os dois planos apresentam uma única estratégia cada um (nota de rodapé), o PME/Manaus não apresentou nenhuma.

Meta 15, do PNE, PEE/AM e o PME/Manaus, trata sobre Política de Formação de Professor da Educação. Eles fazem referências à Educação do Campo nas seguintes estratégias:

PNE Lei Nº 13.005/2014	PEE/AM Nº 4.183/2015	PME Manaus Lei Nº 190/2015
15.5. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (PNE/2014-2015).	15.5 Assegurar o desenvolvimento de políticas públicas para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM) (PEE/AM – 2015-2015).	15.5 Garantir a participação docente nos programas específicos promovido pelo Estado do Amazonas e União para a formação dos profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (PME/Manaus – 2015-2025) 15.6 Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (PME/Manaus – 2015-2025).

Fontes: Planos PNE (2014-2024); PEE/AM (2015-2025); PME/Manaus (2015-2025).

As 4 (quatro) estratégias fazem referências à formação específica de profissionais da educação. Pontos que consideramos relevantes para os sujeitos do campo, entretanto, a PNE e PME/Manaus citam que a formação por meio de programas. Programas esses que têm tempo programado para iniciar e terminar. Trata-se da Educação do Campo com a municipalização da educação permanente. Somente o PEE/AM cita assegurar o desenvolvimento de políticas públicas para formação de profissionais da educação. Portanto, podemos afirmar que seja relevante esta

<sup>14</sup> 11.9 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades (PNE, 2014-2024).

<sup>15</sup> 11.7 Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades (PEE/AM, 2015-2025).

questão, já que, segundo Caldart (2008), a formação de sujeitos do campo significa afirmar uma concepção de história, tendo em considerações os processos sociais, numa abordagem humana, no sentido coletivo, tendo suas experiências, iniciativas, escolhas, relações, contradições, tensões e conflitos que vivem e provocam as suas especificidades.

A Meta 12 que aborda sobre Ensino Superior, a Meta13 discute sobre a qualidade do ensino superior e a Meta 14 trata sobre a pós-graduação. Meta 16 da Formação Continuada, Meta 17 valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, Meta 18 Plano de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, Meta 19 Gestão Democrática da Educação e Meta 20 o investimento público em educação pública. Todas essas Metas não apresentam estratégias para Educação do Campo.

### **Consideração Final**

Durante o estudo dos 3 (três) planos foi possível constatar alguns avanços e manutenções do que já vem sendo feito em relação à Educação do Campo. Entretanto, as políticas públicas na educação brasileira, em especial no Amazonas e no município de Manaus, precisam consolidar-se da melhor forma possível evitando qualquer tipo de maquiagem na sua efetivação.

O que podemos resgatar dos 3 (três) planos é a semelhança entre eles. É bem verdade que os Planos estadual e municipal não podem contrapor-se ao nacional, mas, o que fica evidenciado nesta semelhança, inclusive na redação das estratégias, é que somente alguns pontos são alterados, sempre no intuito de protegerem os sistemas de ensino.

A Educação do Campo encontra-se diluída em 12 (doze) Metas dos planos. Somente na Meta 8 vai aparecer a preocupação sobre a escolaridade dos jovens do campo. Quanto as outras 8 (oito), não se referem especificamente a ela. O que ficou evidente no estudo dos 3 (três) planos, é que a Educação do Campo, apesar de ter nesses últimos anos se colocado em pauta nas discussões, principalmente nacional, ela ainda é vista sem expressividade para constar como Meta nos planos nacional, estadual e municipal.

Assim, podemos constatar que os planos são uma política educacional que tem como foco manutenção do controle social e político, uma vez que a escolarização tem a função de preparar pessoas, hegemonicamente, para o mercado de trabalho. Ao longo do tempo, a discussão sobre a importância do PNE é bem visível, contudo, o que podemos constatar é que ao final de todo o debate tem predominando a concepção liberal, tecnicista, apolítica, das visões autoritárias conservadoras.

Diante do exposto, os sujeitos do campo, militantes e intelectuais reivindicam superação das políticas paliativas e que os planos educacionais sejam verdadeiros projetos educativos que envolvam seus membros. Para isso, a escola pública do campo deverá ter a intenção de centrar-se na formação

do ser humano como ser social responsável pelos seus atos, por meio de sua consciência compreendendo-se por estar no mundo e dialogando com ele e com outros.

## REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Lei Nº 4.183/2015. Plano Estadual de Educação no Amazonas (PEE/AM)

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

ARROYO, Miguel G. Diversidade. (Org.) CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_.; CALDART, R. S.; MOLINA, Mônica. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Continua de Professores(as) da Educação do Campo no Amazonas**. Manaus, UFAM/Faced/PPGE, 2015.

BRASIL, **Constituição Federal** de 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9.394/96.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.352/2010. Política Nacional de Educação do Campo.

\_\_\_\_\_. PNE - Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002 (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo).

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 (já citada), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008.

CALDART, Roseli. S. Sobre Educação do Campo. (Org.) SANTOS, Clarice. A. **Por uma Educação do Campo: Campo-políticas públicas-educação**. Brasília: MDA-Incra, 2008.

CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo**. (Org.) CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Campo: Sem Terra**. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento: Sem Terra**. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. (Org.) CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo. Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, prática e proposta. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. (Org.) CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil, FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Ir; MOLINA, Mônica Castagna (ORG). Por uma educação básica do campo (memória). Brasília: Editora Universidade Brasília, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 1).

MANAUS, Lei Nº 190/2015, Plano Municipal de Educação (PME/Manaus).

MOLINA, Mônica C. JESUS, Sonia M. S. de (Orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. Coleção Por uma Educação do Campo, nº5.

MOLINA, Mônica; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB e UFES). Belo Horizonte, MG. Autêntica Editora, 2011.

RAMOS, Marise. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. (Org.) FRIGOTTO, Gaudêncio. RAMOS, Marise. CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo. Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: Significado, controvérsias e perspectiva. Campinas, SP. Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: Teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: uma leitura comparativa a partir da temática da educação escolar indígena. **AMZÔNIDA: Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Ano 7, n.1/2. jan/dez. Manaus:AM; EDUA, 2002.