



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
PRÓ-RETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (GESPOL)**

**GLEIVA GIUVANNUCCI ALVES**

**A AGROECOLOGIA COMO CAMINHO PARA UMA NOVA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ETI PROFESSOR FIDÊNCIO BOGO,  
TAQUARUÇU GRANDE - PALMAS -TO**

**PALMAS-TO  
2019**

**GLEIVA GIUVANNUCCI ALVES**

**A AGROECOLOGIA COMO CAMINHO PARA UMA NOVA  
EDUCAÇÃO DO CAMPO: ETI PROFESSOR FIDÊNCIO BOGO,  
TAQUARUÇU GRANDE - PALMAS –TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas como requisito para obtenção do grau de Mestre em Gestão de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Keile Aparecida Beraldo.

Coorientadora Profa. Dra. Lina Maria Gonçalves

**PALMAS - TO  
2019**

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

---

G538a Giuvannucci, Gleiva Alves.

A agroecologia como caminho para uma nova educação do campo: ETI Professor Fidêncio Bogo, Taquaruçu Grande – Palmas –TO. / Gleiva Alves Giuvannucci. – Palmas, TO, 2019.

76 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Gestão de Políticas Públicas, 2019.

Orientadora : Keile Aparecida Beraldo

Coorientadora : Lina Maria Gonçalves

1. Educação do campo. 2. Agroecologia; Sustentabilidade. 3. Educação Básica. 4. Proposta pedagógica inovadora. I. Título

**CDD 350**

---

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

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

**GLEIVA GIUVANNUCCI ALVES**

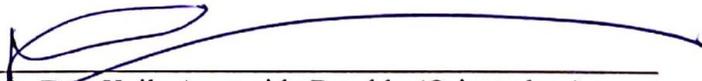
**A AGROECOLOGIA COMO CAMINHO PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO: ETI PROFESSOR FIDÊNCIO BOGO, TAQUARUÇU GRANDE –  
PALMAS – TO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
Profissional em Gestão de Políticas Públicas  
da Universidade Federal do Tocantins para  
obtenção do título de mestre.

Orientador(a): Keile Aparecida Beraldo

Aprovada em 11/12/2019.

BANCA EXAMINADORA:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Keile Aparecida Beraldo (Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Lígia Maria Gonçalves (Membro interno)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Viviane Fernandes Moreira (Membro externo)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha (Membro externo)

“Assim como a chuva e a neve descem dos céus e não voltam para eles sem regarem a terra e fazerem-na brotar e florescer, para ela produzir semente para o semeador e pão para o que come” (ISAÍAS, 55:10)

## AGRADECIMENTOS

Aos que contribuíram oficialmente para a conclusão do mestrado, meus agradecimentos:

Ao Coordenador Dr. Waldecy Rodrigues, pela sensibilidade e altivez nos momentos de defesa de nosso sonho e, principalmente, pelo compromisso constante com a excelência da qualidade do nosso processo de formação. Meu reconhecimento, gratidão e eterna admiração.

À minha Orientadora, Profa. Dra. Keile Aparecida Beraldo, reconhecimento pelo esmero em apresentar-me novas literaturas e leituras de mundo. Por incentivar-me na busca de outros saberes, olhares, percepções e sabores... Respeito, admiração e gratidão eternizam essa partilha.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Lina Maria Gonçalves, obrigada pelo imenso carinho e generosa acolhida nos primeiros passos deste desafio, bem como nas revisões finais.

A todos os professores do Gespol, agradeço pela valiosa colaboração com a excelência da qualidade do nosso processo de formação.

E, fugindo ao rigor acadêmico, não poderia deixar de fazer meus **agradecimentos do coração**, àqueles que participaram indiretamente dessa jornada, sem os quais nada teria sido possível:

A Deus, fonte de luz, inspiração e sabedoria, que me renovou as esperanças a cada momento de extrema angústia e sentimento de incapacidade diante de tantos afazeres e poucas oportunidades.

A Dona Dolores, minha mãezinha, exemplo de resistência e sabedoria que, em seus 83 anos, vibra comigo a alegria deste momento.

Aos Anjos de imenso amor, compreensão e inabalável credibilidade que me motivam na busca constante de ser melhor a cada novo dia: Glauberson, Nilson, Giovanna e o netinho Felipe - companheiro e fiel escudeiro do respeitoso silêncio necessário aos intermináveis momentos de estudos.

A todos os meus colegas de mestrado, pelos momentos compartilhados e de forma especial a amiga de todas as horas Eliane Oliveira Araújo e aos parceiros: Else Betânia, Sérgio, Jéssica Vilalon, Júnia e Raimundo pelos exemplos de fé, superação, amizade, humildade, humor e constante incentivo.

É certo que sentirei saudades...

"Eis que dou a vocês todas as plantas que nascem em toda a terra e produzem sementes, e todas as árvores que dão frutos com sementes. Elas servirão de alimento para vocês".

Gênesis 1:29

Quero ser vento!  
Não fazer o que todos esperam que eu faça;  
Fazer o que o que ninguém espera que eu faça;  
Fazer o que todos esperam que eu faça;  
Mas, do jeito que me der na telha.

(FIDÊNCIO BOGO, 1931)

GIUVANNUCCI, Gleiva Alves. **A agroecologia como caminho para uma nova educação do campo**: ETI Professor Fidêncio Bogo, Taquaruçu Grande – Palmas –TO, 2019, 76 fls. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas), Palmas: Universidade Federal do Tocantins, 2019.

**Resumo:** A educação é direito de todos os brasileiros, sejam cidadãos que vivem nas cidades ou no campo. Entretanto, as políticas públicas brasileiras para a educação das crianças e jovens moradores das áreas rurais, por muito tempo, foram relegadas a segundo plano. Assim, ao longo da história da educação brasileira, sempre se procurou suprimir a cultura desta população, mas, graças à organização da sociedade civil e dos movimentos sociais um novo cenário está em construção para a educação no campo. Um caso recente foi a inauguração da Escola de Tempo Integral (ETI) Professor Fidêncio Bogo, localizada em uma área de preservação ambiental (APA) Serra do Lajeado, no Distrito de Taquaruçu Grande, município de Palmas estado do Tocantins. A referida ETI nasceu com a proposta inovadora de educação no campo, com práticas sustentáveis de base agroecológica, para o Ensino Fundamental de 9 anos. Neste contexto o presente trabalho mostra os resultados da pesquisa desenvolvida com o objetivo de analisar o Projeto da referida ETI buscando entender o processo de planejamento, execução e implementação, ocorridos no período de 2013 a 2019, em relação aos princípios básicos da educação no campo e da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), criada em 2012. A metodologia empregada pautou-se na abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso conjugando as técnicas do grupo focal e de análise documental. Como principal resultado pode-se destacar as convergências entre o projeto da ETI e os princípios básicos da PNAPO, especialmente no tocante às metas de promover a participação e o acompanhamento da sociedade no desenvolvimento de políticas públicas.

**Palavras-chave:** Políticas públicas educacionais; Educação no campo; Tecnologias limpas; Base Agroecológica.

GIUVANNUCCI, Gleiva Alves. **Agroecology as a way to a new field education: SFT** Professor Fidêncio Bogo, Taquaruçu Grande - Palmas-TO, 2019, 76 pages. Dissertation (Master in Public Policy Management), Palmas: Federal University of Tocantins, 2019.

**Abstract:** Education is the right of all Brazilians, whether citizens who live in cities or in the countryside. However, Brazilian public policies for the education of rural children and youth have long been relegated to the background. Thus, throughout the history of Brazilian education, it has always been sought to suppress the culture of this population, but thanks to the organization of civil society and social movements a new scenario is under construction for education in the countryside. A recent case was the inauguration of the Professor Fidêncio Bogo School of Full Time (SFT), located in an environmental preservation area (EPA) Lajeado Mountain Range, in the district of Taquaruçu Grande, municipality of Palmas state of Tocantins. This SFT was born with the innovative proposal of education in the field, with sustainable agroecological practices, for the Elementary School of 9 years. In this context the present work shows the results of the research developed with the objective of analyzing the Project of the referred SFT, trying to understand the process of planning, execution and implementation, which took place from 2013 to 2019, in relation to the basic principles of education in the field. National Policy of Agroecology and Organic Production (NPAOP), created in 2012. The methodology used was based on the qualitative approach, in the case study mode combining the techniques of the focus group and document analysis. The main result is the convergence between the TSI project 1 and the basic principles of the NPAOP, especially with regard to the goals of promoting the participation and monitoring of society in the development of public policies.

**Keywords:** Educational public policies; Education in the field; Clean technologies; Agroecological basis.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>SIGLAS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
APA	Área de preservação ambiental
APAFTG	Associação dos Pequenos Agricultores Familiares de Taquaruçu Grande
APPTG	Associação dos Pequenos Produtores de Taquaruçu Grande
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EFA	Escola Família Agrícola
ETI	Escola de Tempo Integral
GF	Grupo focal
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento Sem Terra
ONG's	Organizações não governamentais
PE	Política Educacional
PLANAPO	Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PNAPO	Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTA	Rede Projetos Alternativos
SEMED	Secretaria Municipal da Educação
UE's	Unidades Educacionais
UFT	Universidade Federal do Tocantins

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1- Participantes da Oficina de Concertação no estado do Tocantins em dezembro de 2014 .....</b>	<b>50</b>
<b>Quadro 2- Comparação entre PNAPO e Projeto da ETI Fidêncio Bogo .....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 3- Quadro de Conceitos Teóricos de Agroecologia e Campos Sociais.....</b>	<b>66</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1- Localização geral do município de Palmas - TO.....</b>	<b>22</b>
<b>Figura 2 - Ciclo das Políticas Públicas.....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 3- Pilares da formação nas EFAs .....</b>	<b>34</b>
<b>Figura 4 - Coreografia do saber-fazer para formação de jovens camponeses para a sustentabilidade agrária.....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 5 - Construção da ETI Prof. Fidêncio Bogo (2015).....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 6 - ETI Prof. Fidêncio Bogo (2019).....</b>	<b>59</b>
<b>Figura 7– Localização da Escola de Tempo Integral Fidêncio Bogo .....</b>	<b>60</b>
<b>Figura 8- Horta Agroecológica / Avicultura / Plantas Medicinais.....</b>	<b>63</b>
<b>Figura 9- STAF Agroflorestal / Psicultura / Meliponicultura.....</b>	<b>63</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
1.1 Objetivos	16
<b>2 METODOLOGIA</b>	<b>18</b>
2.1. Abordagem e procedimentos da pesquisa	18
2.2 O Contexto da pesquisa	21
2.2.1 Taquaruçu Grande: distrito de Palmas, no estado do Tocantins	21
2.2.2 Movimento Associação Água Doce	24
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS BRASILEIRAS: ESCOLA DO CAMPO E PARA O CAMPO</b>	<b>25</b>
3.1 O campo das Políticas Públicas	25
3.2 O Percurso das Políticas Públicas Educacionais para o Campo no Brasil	29
3.3 O tempo para a Educação na Escola do Campo	35
3.4 A ciência Agroecológica e a Educação do Campo e Agroecologia: resistência e qualidade de vida	41
3.5 O Cenário da Agropecuária e da Agroecologia no estado do Tocantins.	46
3.6 A PNAPO e a iniciativa de educação agroecológica em Palmas	50
<b>4 A CONQUISTA DE UM OLHAR DIRECIONADO PARA QUEM PRECISA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO</b>	<b>55</b>
4.1 Processo de implantação da ETI Professor Fidêncio Bogo	55
4.2 O dia do Campo e a caminhada por uma educação do campo agroecológica	57
4.3 A ETI Professor Fidêncio Bogo e sua proposta educacional agroecológica	60
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>77</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O atual sistema socioeconômico político internacional, ao qual articula o modelo industrial de produção agrícola e de desenvolvimento rural, está na raiz da crise socioambiental da agricultura, e estende seus efeitos ao campo e às cidades em escala planetária. Embora o modelo de agricultura convencional adotado, tenha contribuído para o incremento substancial da produção de alimentos, ele não foi capaz de superar a questão da fome no mundo que, segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), ainda assolam continentes como a África e a América Latina. Uma das alternativas apresentada pelos ambientalistas e estudiosos da questão, numa visão ampla e global, é a produção agroecológica (ZAMBERLAM; FRONCHETI, 2007).

Nesse contexto entende-se que a educação tem papel fundamental, especialmente quando se trata das escolas do campo. O processo educacional das crianças e adolescentes que nasceram e vivem na zona rural deve e pode pautar-se na relação harmoniosa do homem com a terra, assim o currículo desenvolvido nas escolas do campo deve guardar estreito vínculo com a agroecologia.

Para Caldart (2012), essa relação entre educação do campo e agroecologia é uma relação que se coloca no bojo de um projeto de transformação da agricultura, assim como da educação e da escola, a favor dos interesses sociais e humanos da maioria das pessoas, da humanidade.

Entretanto, para aproximar a agroecologia das escolas do campo faz-se necessário um movimento de transformação social amplo, que exige um esforço político no sentido de construir políticas públicas, que aproximem a agroecologia da agricultura familiar camponesa, trabalhando especialmente com os pequenos agricultores, que buscam uma melhor capacitação para seus filhos: uma educação do campo, no campo e para o campo.

Antes de adentrar na descrição das possibilidades para tal educação, cabe destacar a concepção de políticas públicas como um conjunto de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico (SOUZA,2006; SECCHI, 2010).

As políticas públicas se materializam por meio de programas e projetos, implementados para atender grupos sociais. O fortalecimento das políticas públicas é indispensável principalmente em relação à educação, saúde e mercado competitivo, pois as

pesquisas mostram que a produção rural familiar não é necessariamente um segmento estagnado e eternamente miserável (BACCI, 2006).

As políticas públicas para educação brasileira estão pautadas no artigo 205 da CF, que traz expresso o papel do Estado como garantidor de direitos e bem-estar social aos cidadãos. O referido artigo reza que “a educação, é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Portanto, a educação é direito de todos os brasileiros, sejam cidadãos que vivem nas cidades ou no campo. Entretanto, a expressão “Educação do Campo” é bastante recente. Surgiu a partir dos movimentos e organizações sociais e passou a ser usada, nos meios acadêmicos e governamentais, somente a partir da década de 1990. Aliás as preocupações com a educação no meio rural brasileiro são muito recentes. Basta verificar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional faz uma única menção a ela no artigo 28, estabelecendo que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” nesse mesmo artigo art. 28, determina as escolas denominadas rurais definam:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

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

Dentre as possibilidades abertas emerge o objeto da presente pesquisa, que é a convergência entre a política pública para a educação no campo, representada pela ETI Professor Fidêncio Bogo no Distrito Taquaruçu Grande Palmas – TO, implantada em 2019 e a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), criada em 2012. Este estudo se mostra importante pela proposta inovadora da referida ETI, localizada em uma área de preservação ambiental (APA) Serra do Lajeado, conforme descrição realizada no item contexto da pesquisa.

Cabe destacar que objetivo da PNAPO é integrar, articular e adequar as políticas públicas que contribuem para a produção sustentável de alimentos saudáveis e livres de contaminantes químicos, aliando o desenvolvimento rural com a conservação dos recursos naturais e a valorização do conhecimento dos povos e comunidades tradicionais. Tal objetivo parece convergir para o alcance das necessidades da educação no campo.

Seguindo essa premissa em 2015 os gestores do município de Palmas - TO, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em parceria com a Comunidade representada pela Associação Água Doce no Distrito de Taquaruçu Grande, aderiu a uma nova proposta educacional para Educação Infantil e Ensino Fundamental em unidades urbanas e rurais. A Escola de Educação no Campo e Tempo Integral – ETI - Professor Fidêncio Bogo, localizada no Loteamento Marmelada no distrito de Taquaruçu Grande município de Palmas – TO tornou-se a sexta escola da rede no perímetro rural. O projeto, que teve início no ano de 2015, ocupa uma área 49.866,52m<sup>2</sup>, com um total de 2,218,39m<sup>2</sup> de construção. Para execução do projeto, a Prefeitura de Palmas, contou com as parcerias da SEMED e Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) (SEMED, 2019).

Diante do exposto, este trabalho busca entender se o projeto Escola de Educação do Campo da ETI Professor Fidêncio Bogo atende aos princípios básicos da educação no campo e da PNAPO. E ainda como se deu a participação da comunidade na gestão do projeto da ETI Professor Fidêncio Bogo?

Espera-se que os resultados possam subsidiar outros projetos a serem realizados em outras comunidades da região, assim como, avaliar a implementação do Projeto da ETI Prof. Fidêncio Bogo no âmbito da Educação Fundamental em escolas do Campo. Dessa forma, o produto deste trabalho será um memorial da criação da ETI Prof. Fidêncio Bogo. E assim, como defende Caldart (2012) auxiliar nos processos de transformação do conteúdo e da forma escolar, que a relação entre escola, trabalho e produção é o pilar essencial ao nosso projeto educativo. Entender que a agroecologia, tomada como objeto de estudo e de atividade produtiva, permite desenvolver esta relação com uma potencialidade formativa superior.

## **1.1 Objetivos**

### **Geral**

Analisar o Projeto Escola Tempo Integral ETI Professor Fidêncio Bogo no Distrito Taquaruçu Grande Palmas – TO, buscando entender o processo de planejamento, execução e implementação, no período de 2013 a 2019, em relação aos princípios básicos da educação no campo e da PNAPO

## **Específicos**

- \_ Identificar as políticas públicas nacionais voltadas para a educação do campo e Agroecologia e demonstrar como essas políticas públicas estão sendo implementadas em escolas rurais.
- \_ Descrever à Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica demonstrando o contexto histórico de sua inserção na educação no campo no país, no estado do Tocantins e no município de Palmas.
- \_ Levantar as demandas da comunidade de Taquaruçu Grande e entorno da ETI Prof. Fidêncio Bogo, verificar se estão sendo atendidas pelo projeto.
- \_ Analisar as convergências entre a Política PNAPO e o projeto da ETI prof. Fidêncio Bogo.

O Trabalho está organizado em quatro partes, sendo a primeira essa breve introdução sobre o tema, seguida dos objetivos. A segunda apresenta a metodologia adotada no desenvolvimento do estudo, bem como o contexto da pesquisa. A terceira, apresenta os resultados da revisão de literatura sobre as Políticas Públicas Educacionais no Brasil, com ênfase na Educação no Campo, Agroecologia e a PNAPO. Na quarta parte apresenta-se o Projeto da ETI Prof. Fidêncio Bogo no Distrito de Taquaruçu Grande, município de Palmas - TO, seguido da análise e discussão dos dados. E por último as considerações finais e referências usadas.

## 2 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica, começando pela abordagem, caracterização do tipo de pesquisa, técnicas usadas para a coleta e análise dos dados. Também apresenta o contexto da pesquisa.

### 2.1. Abordagem e procedimentos da pesquisa

Para responder às questões de pesquisa e empreender a análise do Projeto da ETI Professor Fidêncio Bogo e a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, (PNAPO) destacando as convergências estabelecidas entre eles, foi adotada a abordagem qualitativa. Tal abordagem se mostra adequada para o entendimento, descrição e explicação dos fenômenos dessa natureza, por meio de análise de experiências individuais ou grupais, pela observação em campo *in loco* ou de documentos (LAKATOS; MARCONI, 1991).

De acordo com Oliveira, Strassburg e Piffer (2017 p. 2) a pesquisa qualitativa abarca diversos campos do saber, entre eles: a Antropologia, Sociologia, Economia, Psicologia, Administração, Biologia, Ciências Sociais e Educação.

A pesquisa pode ser caracterizada como do tipo descritivo, pois teve o propósito de analisar, com maior precisão possível, fatos ou fenômenos em sua natureza e características, procurando observar, registrar e analisar suas relações, conexões e interferências (MICHEL, 2009). Destaca-se o fato dessa pesquisa ter, também, características marcadamente aplicada, por avaliar um projeto que faz parte da execução e implementação de uma política pública e ter como finalidade dar um retorno aos beneficiários de tal política, isto é, existe interesse prático que seus resultados sejam utilizados na solução de problemas que ocorrem na realidade (LAKATOS; MARCONI, 2003; VERGARA, 2003).

Por outro lado, considerando a escolha do objeto de pesquisa, esta pode ser considerada um estudo de caso, que conforme Stake (2000, p. 436), caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger, ou seja, o foco é a unidade a ser considerada como objeto de estudo e, conforme suas especificidades podem ser usados diferentes técnicas para a coleta de dados. Assim, um caso é “uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”.

Portanto, a presente pesquisa se caracteriza como estudo de caso, pois visa à investigação de um caso bem delimitado (o projeto da ETI Professor Fidêncio Bogo); contextualizado em tempo e lugar, (no processo de planejamento, execução e implementação, ocorridos entre 2013 e 2019); para que se possa realizar uma busca circunstanciada de

informações (destacar convergências com as metas da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO).

Yin (2001), também destaca que o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Neste sentido, o foco principal do estudo de caso é o objeto e os procedimentos ou técnicas empregadas são a ele subordinadas, podendo variar conforme as necessidades ditadas pelas condições e pelos objetivos que se deseja alcançar.

Com base nestes conceitos, para a coleta de dados foram combinadas técnicas de análise documental e do grupo focal (GF). A análise documental também denominada de pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, mas difere pela natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, tais como jornais, boletins, legislações e folhetos, também pode ser tratada como fontes bibliográficas ou bibliografia cinzenta (GIL, 2002, p.25).

O principal documento analisado foi o Projeto Escola Tempo Integral ETI Professor Fidêncio Bogo no Distrito Taquaruçu Grande Palmas – TO, que passou por uma análise minuciosa e confronto com o Plano Nacional de Agroecologia e da Produção Orgânica (PLANAPO).

Quanto ao Grupo Focal (GF), trata-se de uma técnica adequada à abordagem qualitativa, de origem anglo-saxônica, que começou a ser aplicada a partir de 1940. Ela é usada quando o pesquisador

procura apreender concepções e percepções das pessoas sobre determinado assunto ou tema. Estas concepções e percepções são obtidas em interação discursiva com um grupo de pessoas desconhecidas, mas com perfil determinado e por um tempo preestabelecido, sob moderação de um pesquisador (ALMEIDA, 2012, p.13).

Desse modo, no 03 de outubro de 2019, dia Nacional da Agroecologia, às 9 (nove) horas, foi realizado um GF, na Sala dos Professores da ETI Prof. Fidêncio Bogo. Tal grupo foi formado por cinco pessoas, garantindo a representatividade de diversos segmentos da comunidade local, a saber: 01 representante da igreja da comunidade de Taquaruçu Grande – Paróquia Nosso Senhor Bom Jesus da Serra; 01 representante do Movimento Água Doce – Associação de Moradores do Taquaruçu Grande; 01 representante dos pais dos discentes da

unidade escolar; 01 representante dos servidores e 01 representante da gestão da unidade escolar.

O objetivo da realização deste GF foi o de conhecer e compartilhar a leitura individual, de cada um dos participantes, sobre os momentos vividos para a realização de um ideal coletivo: construir uma escola com educação básica para os filhos do homem do campo, com um projeto político pedagógico fundamentado na diversidade cultural campesina.

No primeiro momento, foi explicada a metodologia a ser usada, enfatizando-se a “roda de conversa” se constitui no momento de maior importância científica, dentre todos os procedimentos do G F.

O fio condutor, ou foco da conversa foi expresso na seguinte questão: Como ocorreu o processo de idealização, viabilização, construção e inauguração da ETI Prof. Fidêncio Bogo em Taquaruçu Grande – Palmas – Tocantins?

Para preservar a identidade dos participantes, inicialmente eles foram nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5, para efeito de registros e posterior análise dos dados. Tal análise, de cunho comparativo, foi desenvolvida pelo confronto das METAS DA PNAPO /PLANAPO com as evidências de sua presença, Projeto Escola Tempo Integral ETI Professor Fidêncio Bogo, considerando tanto o texto escrito quanto o expresso verbalmente pelos participantes durante o Grupo Focal. Ou seja, após a realização das etapas anteriormente descritas, os dados coletados foram organizados e comparados com os princípios norteadores da elaboração da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – PNAPO. Tal análise está apresentada no capítulo 5 (cinco) do presente trabalho.

Paralelamente à coleta de dados, em campo, foi ampliada a revisão da literatura, acampando aos conceitos de Políticas Públicas, as concepções de sustentabilidade, Educação do Campo e Agroecologia, dentre outros.

Segundo Andrade (2008) e Marconi e Lakatos (2008), todo trabalho científico, toda pesquisa, seja de laboratório ou de campo, deve ter o apoio e o respaldo de uma revisão de literatura preliminar. Revisões de Literatura são estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. Trata-se, portanto, de um tipo de texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo que fornece informações para contextualizar a extensão e significância do problema que se maneja e aponta e discute possíveis soluções para problemas similares e oferece alternativas de

metodologias que têm sido utilizadas para a solução do problema (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

O desenvolvimento de uma revisão de literatura comporta, de acordo com Andrade (2008), as seguintes etapas: escolha e delimitação do tema; identificação das fontes; localização das informações; documentação; análise e seleção do material levantado; reflexão e redação. Os resultados alcançados com a referida revisão são apresentados no próximo capítulo, após a apresentação do contexto da pesquisa, por meio de breve histórico do município de Taquaruçu Grande, situando nele a ETI, objeto desse estudo.

## **2.2 O Contexto da pesquisa**

Como o objeto deste estudo é o projeto da ETI Professor Fidêncio Bogo, localizada no loteamento Marmelada no Distrito de Taquaruçu Grande, município de Palmas estado do Tocantins criado em 1988 e instituído a partir de 1989. Faz-se necessário, primeiramente, contextualizar a história do estado do Tocantins, sua capital Palmas e o distrito de Taquaruçu Grande.

### **2.2.1 Taquaruçu Grande: distrito de Palmas, no estado do Tocantins**

O estado do Tocantins localizado na região denominada MATOPIBA, situada nos estados brasileiros de Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia, região de expansão de fronteira agrícola, apresenta aumento elevado da produção de grãos e tem como limites os estados do Maranhão, Piauí, Bahia, Goiás, Mato Grosso e Pará. O Estado possui uma área total de 277.720.569 km<sup>2</sup> e, segundo o IBGE, com uma população estimada de 1.515.126 habitantes, divididos nos 139 municípios, sendo que 78,8% moram na área urbana e 21, 2% na área rural (SCHOTT; MARTINS, 2017).

Por sua localização peculiar em uma zona de transição geográfica entre Cerrado e a Floresta Amazônica, dentro do estado Tocantins observa-se uma mistura da fauna e flora das duas regiões. O clima predominante é o tropical seco, marcado por uma estação chuvosa (de outubro a abril) e outra seca (de maio a setembro). Sua economia é baseada no comércio, e na agricultura e pecuária, com muitas cadeias produtivas, sendo que seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é considerado médio (0,699) quando comparado com o nacional e o rendimento mensal domiciliar per capita da população residente em 2014 era de R\$ 765,00 (SCHOTT; MARTINS, 2017).



020, sentido Palmas – Aparecida do Rio Negro- TO, estabelecidas dentro de uma área de preservação ambiental (APA) Serra do Lajeado e o Parque Estadual do Lajeado, criado em 2001 para proteger os mananciais, o bioma do cerrado.

As pesquisas de Pedroso e Cleps JR. (2019) relatam que a Associação foi fundada em 14 de setembro de 1991, logo após a fundação da cidade Palmas que ocorreu em 1989, portanto já existe há 30 anos. O nome da Associação foi escolhido em função do rio “Taquaruçu Grande” que passa pela região, e o objetivo de sua fundação, de acordo com o presidente, foi atender às necessidades da comunidade.

A Associação ajuda muito para o financiamento, abre as portas pra gente. Só a questão da assistência técnica que é meio complicada, mas aí também não depende dela, depende do pessoal da Ruraltins, e aqueles lá são difícil. Um dia não vem porque não tem carro, outro é porque não tem gasolina no carro, aí você fala eu te busco depois te levo, aí eles falam que não pode, que só pode vim no carro da Ruraltins. E você sabe né, essas coisas de plantação, não pode demorar (SOUZA, apud PEDROSO; CLEPS JR, 2019)<sup>1</sup>.

Os depoimentos colhidos por Pedroso e Cleps JR (2019) demonstram que a Associação dos Pequenos Agricultores de Taquaruçu Grande, nesta época, buscava meios para suprir as dificuldades financeiras dos pequenos produtores. A captação de recursos financeiros feita junto aos bancos governamentais por meio de financiamentos, tais como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) exigiam a regularização dos títulos das terras, dadas como garantia do repasse de capital que financiaria a produção agrícola.

Com o acesso aos financiamentos, cresce a importância da APAFTG para os pequenos produtores, pois com as dificuldades para acesso à assistência técnica e orientação constante dos profissionais do Ruraltins – órgão governamental de apoio à produção rural no Tocantins, tais produtores só contavam com o apoio da associação. Dessa forma, a Associação dos Produtores de Taquaruçu Grande funcionou de 1991 até 2011, sem se envolver com os temas correlatos à preservação ambiental e práticas sustentáveis

Entretanto, nos últimos anos, diante do acelerado ritmo de povoamento da região decorrente da busca por novas oportunidades nas áreas rurais do município, os problemas ambientais na região se tornaram mais evidentes. E um grupo de pessoas envolvidas com as causas ambientais e preocupadas com a preservação do Ribeirão Taquaruçu Grande e suas nascentes iniciou um movimento social junto à comunidade.

---

<sup>1</sup> Depoimento de Ivo José de Abreu Souza, 60 anos.

### 2.2.2 Movimento Associação Água Doce

Tal movimento culminou em um círculo de debates, no qual todos os segmentos da comunidade local participaram. E, em 13 de julho de 2013, foi registrada em ata a criação do Movimento Associação Água Doce, uma organização não governamental (ONG) de perfil jurídico diferenciado da Associação dos Pequenos Produtores de Taquaruçu Grande (APPTG).

A ONG reúne moradores, pequenos produtores, artesãos, de diversas origens e etnias, moradores da região de longa data, incluindo também a igreja, escolas e todos os demais segmentos sociais do povoado que tratam e cuidam da promoção da saúde, esporte, lazer, arte e cultura. Juntos à comunidade vem trabalhando para melhorar a qualidade de vida dos seus moradores, no sentido de preservar tradições, culturas e o Bioma local. Para tanto, elaboram e apresentam propostas de empoderamento socioeconômico para região, priorizando a conscientização da necessidade de preservação do seu rico potencial natural de forma a conter o acelerado processo de degradação por que tem passado a região rural de Taquaruçu Grande.

Todos os fatores apresentados vêm ao encontro da necessidade de um novo modelo de educação do campo que, de acordo com Caldart (2012, p. 257), é um “fenômeno da atual realidade brasileira”, sendo considerada uma “categoria de análise” das práticas e políticas de educação de trabalhadores e camponeses, em seus territórios.

Para a referida autora, os processos intensivos de lutas, levadas a cabo pelos movimentos sociais do campo; os confrontos com a força ofensiva neoliberal no país, criada na década de 1990; e as experiências educacionais inovadoras são a base para o avanço da construção coletiva do paradigma da educação do campo e o movimento nacional de construção de uma nova escola do campo, que trabalhe dentro da filosofia que combata o modelo de agricultura convencional e dentro dos preceitos agroecológicos.

Nesse sentido, faz-se necessário explicitar os diferentes conceitos que fundamentam, tanto a construção do projeto da ETI, quanto o PNAPO. O que está feito no próximo capítulo.

### **3 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS BRASILEIRAS: ESCOLA DO CAMPO E PARA O CAMPO**

Neste trabalho faz-se necessário compreender o papel das políticas públicas, visto que o objeto de investigação dá -se pelo desenvolvimento (implementação) de um projeto de Educação no Campo e agroecologia, fruto de duas políticas públicas com abrangência principalmente na área de segurança alimentar, mas também na área de agricultura familiar.

#### **3.1 O campo das Políticas Públicas**

Para Secchi e Zeppellini (2017) do mesmo modo como em outras áreas, as comunidades epistêmicas de Políticas Públicas vão se desenvolvendo em ritmos diferentes, em condições diferentes e com maturidade teórica e metodológica diferentes nos diversos países, e desempenham importante papel na transferência de conhecimentos. Secchi e Zeppelin afirmam que não parece existir, no Brasil, a formação de uma comunidade epistêmica de Políticas Públicas, que adote conjuntos de ideias e conhecimentos como mapas conceituais e se enraízem em instituições e práticas sociais.

Souza (2006) ressalta que entre os principais estudiosos na área de conhecimento de políticas públicas destacam-se Laswell (1936), Simon (1957), Lindblom (1959) e Easton (1965). Esses quatro pensadores trouxeram à tona definições básicas e estruturais para a compreensão da ciência política. Ainda de acordo com os estudos de Souza (2006), Laswell continua sendo referência ao se pensar política pública. Conforme ele para a análise e decisão de uma política pública é necessário responder aos questionamentos: “quem ganha o quê, por que e que diferença faz” (SOUZA, 2005, p. 4).

Há muitas definições de políticas públicas, diversos são os autores brasileiros que se propõem a contribuir na delimitação do termo: Matias-Pereira (2007), Souza (2006), Frey (2000), Saravia (2006), Secchi (2010). Dentre as diversas fontes disponíveis para o tratamento da temática em tela, é privilegiado, aqui, o trabalho de Secchi, que tem a virtude de realizar um amplo esforço de revisão da literatura sobre políticas públicas em uma publicação recente. Na concepção de Secchi (2013, p.1): “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões”.

A discussão sobre a definição de política pública travada por Secchi (2013) é orientada por três questões fundamentais: 1. Políticas públicas são elaboradas exclusivamente por atores estatais, ou também por atores não estatais? 2. Políticas públicas também se referem à omissão ou à negligência? 3. Apenas diretrizes estruturantes (de nível estratégico) são políticas públicas, ou as diretrizes mais operacionais também podem ser consideradas políticas públicas (SECCHI, 2010, p.2).

Neste ponto cabe destacar que o presente estudo assume a concepção de políticas públicas como os programas de ação pública, isto é “[...] dispositivos político-administrativos coordenados, em princípio, em torno de objetivos explícitos” (MULLER; SUREL, 2002, p. 11). Tal concepção parte do princípio do “estado em ação” (FARENZENA; LUCE, 2014), portanto pressupõe a fundamental ação do estado. Trata-se das configurações de ações e decisões dinâmicas, orientadas para finalidades e com fundamento na autoridade legítima do poder público (JOBERT; MULLER, 1987), sem eximir a necessária participação da sociedade.

Ainda compreende que, como objetos de estudo do campo das Ciências Sociais, as políticas públicas são respostas do Estado às necessidades do coletivo que, por meio do desenvolvimento de ações e programas, objetivam o bem-comum e a diminuição da desigualdade social, como apresenta (SECCHI 2010, p.3.).

Os programas e ações que se constituem em uma política pública precisam ser estruturados de maneira funcional e sequencial para tornar possível a produção e organização do projeto.

Assim, o ciclo das políticas públicas nada mais é que um processo que leva em conta:

- \_ A participação de todos os atores públicos e privados na elaboração das políticas públicas, ou seja, governantes, políticos, trabalhadores e empresas;
- \_ O poder que esses atores possuem e o que podem fazer com ele;
- \_ O momento atual do país no aspecto social (problemas, limitações e oportunidades);
- \_ Organização de ideias e ações.

Ainda segundo Secchi (2010) o processo de formulação das Políticas Públicas, também chamado de ciclo das Políticas Públicas passa por uma análise mais detida das fases que compõem o ciclo das políticas públicas: identificação do problema,

formação de agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação e avaliação (Figura 2).

**Figura 2 - Ciclo das Políticas Públicas**



**Fonte:** Secchi (2010).

Neste trabalho, conforme exposto na figura 2, a fase a ser analisada é a de implementação da política pública. Esta pode ser considerada o momento crucial do ciclo da política, em que as propostas se materializam em ação institucionalizada mediante a atuação dos agentes implementadores. Refere-se ao momento de se colocar em prática as ações e projetos de governo (PINTO; SILVA; BAPTISTA, 2014). Sua discussão mais ampliada permite analisar o processo de implantação dentro do contexto local (construção e implantação da ETI Professor Fidêncio Bogo). É fundamental essa discussão no nível da microgestão do governo, micro no âmbito do processamento da política, uma vez que é no nível local que os ajustes são realizados para alcançar as prerrogativas anteriormente desenhadas pelos fazedores de políticas ou não (DALFIOR; LIMA; ANDRADE, 2015).

Nesse sentido, para que uma política pública seja implementada, é necessário traduzi-la como uma política institucional. É importante destacar que o termo institucional aqui abordado deve ser entendido como sinônimo de organizacional. Assim, tal modelo deve contribuir para o entendimento da implementação e avaliação do projeto ETI Prof. Fidêncio Bogo.

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da

política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica na busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia (SOUZA, 2006; BERALDO; GONÇALVES, 2019).

Tendo conceituado política pública, parte-se para o âmbito brasileiro e como elas são formuladas. Todas as políticas públicas no Brasil estão pautadas e amparadas pela Constituição Federal de 1988, que define o papel do Estado como garantidor de direitos e bem-estar social aos cidadãos.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, faz referência a educação como "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LIMA, 2019).

Em vista da função social da educação de reduzir as desigualdades e promover a educação e o desenvolvimento, o Estado, por meio de políticas públicas busca solucionar, ou ao menos minimizar, os problemas socioeconômicos. A educação sozinha não é capaz de mudar o mundo, mas sem ela nenhuma mudança social significativa, é capaz de consolidar-se.

Segundo Zambam e Kujawa (2017) e Lima (2019), a abordagem das políticas públicas está ancorada na importância da pessoa e na necessidade de dar-lhe as condições para o desenvolvimento pleno de suas capacidades, como cidadão e agente ativo. O estado, portanto, é o organizador de políticas públicas e deve zelar pela promoção humana e o combate às desigualdades. Cabe a ele propor, incentivar e administrar, de forma propositiva, participativa e cooperativa as políticas que visem o bem comum e a equidade social, razão primeira de sua existência.

A partir do ano de 2002, muitas mudanças ocorreram nas políticas públicas especialmente no tocante à participação da sociedade civil, no tocante à Agricultura Familiar. Começava então, a terceira geração de políticas públicas para o meio rural, com “foco na segurança alimentar e na sustentabilidade” (GRISA; SCHENEIDER, 2015). As ações de muitos atores, especialmente os vinculados aos movimentos sociais e à sociedade civil em geral, até então marginais, foram determinantes na construção e institucionalização de tais políticas públicas (BERALDO; GONÇALVES, 2019) e na consolidação do Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional<sup>2</sup> (SISAN) (JACCOUD; 2013).

---

<sup>2</sup> No Brasil os serviços de saúde, assistência social e segurança alimentar estão organizados por 3 (três) sistemas. O Sistema Único de Saúde – SUS para a saúde; o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional.

Nesse sentido, a municipalização teve o papel crucial para possibilitar que as políticas públicas de educação e saúde chegassem até a população mais carente do Brasil a partir de 1990, e por volta do ano 2000. Os municípios passaram a atender a demanda e serem responsabilizados, principalmente por serviços de baixa complexidade. Isto deve-se ao fato de o município, pela proximidade com os cidadãos, possuir maior capacidade dinâmica para implementar, vivenciar e avaliar as políticas desenvolvidas no âmbito municipal.

Rocha (2004) explica que a partir dessas mudanças constitucionais o papel federativo foi alterado, assumindo novas responsabilidades, buscando equacionar os desafios impostos pelas necessidades de desenvolvimento social, político e econômico. Com o entendimento de política pública inserida à sociedade brasileira, surge a possibilidade de formulação e execução de políticas que viabilize o desenvolvimento nacional através da redução das desigualdades sociais, levando em consideração a dispersão populacional e a concentração de renda brasileira. Experiências em diferentes regiões do Brasil demonstram que políticas públicas voltadas para a educação é um ponto diferencial quando se trata de pensar em melhorias do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no país (LIMA, 2019).

Do mesmo modo o poder de transformação das políticas públicas relaciona-se especialmente com a sua capacidade de interferir nas situações concretas em que as pessoas vivem ou para solucionar aqueles problemas que mais as ameaçam em tempo hábil. Por isso, os resultados dos objetivos pretendidos podem ser mensurados ou percebidos em tempos não tão distantes. Os programas de combate ao analfabetismo, por exemplo, têm suas metas mais importantes, de maior repercussão e de alto valor agregado, efetivadas em menos de uma década, com potencial de alcance universal (ZAMBAM; KUJAWA, 2017, p.78).

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, e isto evidencia a necessidade do entendimento das inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Também, por esta razão, pesquisadores de diferentes áreas: Economia, Ciência Política, Sociologia, Antropologia, Geografia, Planejamento, Gestão e Ciências Sociais Aplicadas, se interessam em investigar e contribuir para avanços teóricos e empíricos na área (SOUZA, 2006, p. 25).

### **3.2 O Percurso das Políticas Públicas Educacionais para o Campo no Brasil**

A Política Educacional (PE) pertence ao grupo de políticas públicas sociais do país. Este instrumento de implementação dos movimentos e referenciais educacionais se faz presente através da Legislação Educacional e “estas determinam o padrão de proteção social

implementado pelo Estado, voltadas em princípio, à redistribuição dos benefícios sociais” (INEP/MEC, 2006).

No Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 - LEI N° 4.024, seguida pela LEI N° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2° graus. Os documentos, como os próprios títulos mostram, foram respectivamente os primeiros e notáveis instrumentos de regulamentação da situação educacional brasileira, não funcionando apenas como um alerta à sociedade, mas também, como inspiração ao surgimento das Leis que regem a educação.

Atualmente, a educação do Brasil está regulamentada pela LDBEN promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394/96. Desde então a educação nacional vem passando por reformulações e adequações.

No bojo de tais adequações, destaca-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 um exemplo do alcance universal de combate ao analfabetismo, estabeleceu prazo até o ano de 2016, para o atendimento escolar de todas as crianças de a partir de 4 (quatro) anos. Porém, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, demonstram que permanece um déficit de mais de 15%. Outro agravante é que a taxa de analfabetismo absoluto no Brasil permanece em 6,5% e uma taxa de 27% de analfabetismo funcional.

Grande parte, estes índices decorrem da demanda histórica por educação nas áreas rurais. Cavalcanti (2009), argumenta que, como uma política pública, pensar a educação do campo implica pensar, em primeiro lugar, ações educacionais de forma ampliada, no que se refere aos diversos níveis e modalidades de educação, na diversidade étnica, cultural, ambiental e social do campo.

Entretanto, as políticas públicas para a educação no campo, por muito tempo, foram relegadas a segundo plano. Historicamente, não houve empenho do poder público para implantar um sistema de educação adequado às necessidades do campo (BERALDO; GONÇALVES, 2019). As autoras destacam que, no Brasil, a preocupação com a educação do campo surgiu somente nos anos de 1960, em função do intenso êxodo rural que influenciava o processo de urbanização, ao provocar um crescimento desorganizado e acelerado nas cidades. Nesse contexto, a LDB de 1961, em seu art. 105 definiu que os poderes públicos deveriam instituir e amparar serviços e entidades que mantivessem, na zona rural, escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais.

Desse modo, a educação rural” foi instituída como estratégia para o controle do êxodo rural, mas não necessariamente para atender às necessidades da população rural, pois as escolas da época adotaram uma proposta educativa tecnicista, com currículos adaptados ao modelo tecnicista que atendiam aos princípios da industrialização, da reprodução e da formação de mão de obra” (NASCIMENTO, 2005).

Paradoxalmente surgiram, também, nessa época, diversas iniciativas populares que emergiram de movimentos sociais do campo, em defesa de uma educação em que o conhecimento técnico pudesse aliar-se ao conhecimento crítico e emancipatório, numa educação para a liberdade (PAULO FREIRE, 2000). Devido à inquietude destes movimentos sociais a educação do campo para o povo que vive no/do campo, foi se constituindo em uma nova conjuntura política (BERALDO; GONÇALVES, 2019).

Portanto, a expressão “educação do campo”, bastante recente, pois passou a ser usada nos meios acadêmicos e governamentais, somente a partir da década de 1990, surgiu dos movimentos e organizações sociais. Talvez por esse motivo a expressão “educação rural” ainda se mantém viva e é bastante utilizada.

Conforme constatado nas considerações que abrem o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 23/2007:

No decorrer dos anos, têm sido utilizadas expressões diferenciadas quando se trata do enfoque da educação para o desenvolvimento **integral das zonas rurais: educação para o meio rural, ruralização do ensino, educação rural, escola rural, Educação Básica nas escolas do campo**. Ao longo do presente Parecer, será, sempre que possível, utilizada a expressão **Educação do Campo**, uma vez que já se tornou consagrada. (PARECER nº 23, CNE/CEB, p.2, 2007, grifos originais do texto).

Entre os estudos acadêmicos nacionais (FREIRE, 1996; CALDART, 2012, SOUZA, 2008) é comum a distinção de “educação rural” para “educação do campo”. Na perspectiva destes autores, na vigência das políticas que adotaram a nomenclatura educação rural, o espaço rural era visto como mera extensão do espaço urbano. Em termos de desenvolvimento educacional, essa abordagem de “extensão do espaço” deteriora a educação enquanto solucionadora de problemas contextualizados.

Ambos os termos se referem à educação oferecida às populações que vivem fora da zona urbana. No entanto, a “educação rural” sempre foi utilizada para designar processos de repetição no campo das metodologias urbanas, desconsiderando o contexto vivencial dos estudantes. Os protagonistas da luta pela mudança dessa situação cunharam a expressão “educação do campo” para diferenciar a proposta que defendem: uma educação pública de

qualidade e adequada às necessidades da população alvo. Portanto, diferente da educação urbana e da “educação rural” (FEROLLA, 2013).

Segundo Mançano, citado por Silva, Morais e Bof (2006), a Educação do Campo que emergiu da articulação de movimentos sociais, em contraposição a uma visão tradicional do sistema educacional desenvolvido nas áreas agrárias. O campo possui especificidade e, portanto, necessidades próprias. Portanto, a educação destinada a esta população, deve refletir tais necessidades, com foco no desenvolvimento local. Suas escolas devem considerar os conhecimentos provindos de suas experiências da vida no campo, valorizar seu modo de vida, sua cultura, enfim, a identidade rural.

Souza (2008, p. 67) corrobora essa concepção ao afirmar que a educação do campo pressupõe uma educação pública, que valorize a identidade e a cultura de seus sujeitos, com a perspectiva de promover o desenvolvimento do ser humano e de um local sustentável, sob os princípios estruturantes dos movimentos sociais do campo.

Caldart (2011 p. 61) relata que, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, algumas ideias-força foram estabelecidas, por considerar que o Campo no Brasil está em movimento. Uma destas ideias está no cerne das organizações e movimentos dos trabalhadores da terra, que vem estabelecendo novas visões acerca da vida no campo e seus sujeitos. Com este novo olhar para o contexto do campo, a Educação Básica do Campo tem sido repensada como “[...] um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participa”.

Caldart (2008) complementa a ideia ao afirmar que a educação do campo tipifica o sujeito enquanto membro ou parte de uma coletividade. É claramente uma ruptura ideológica de contraposição individual e liberal corroborado pela educação rural. Portanto, a educação é mais do que a escola, ela vincula-se a uma luta social e humanitária plena, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente.

No processo de construção do Estado moderno, a escola rural serviu como um mecanismo de penetração de cultura urbana no âmbito rural. Salvo as circunstâncias onde movimentos sociais com reação “defensiva” conseguiram manter o ensino no campo como símbolo de identidade cultural e força, inclusive ideológica, dentre as comunidades (CANÁRIO, 2008).

Com o intuito de garantir a educação cultural das localidades, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma política de direitos, relacionando educação e cidadania

(BRASIL, 1988). Embora a universalização dos direitos a educação tenha sido instituída, na prática as dificuldades de aplicação, ainda permanecem (BAPTISTA, 2003).

Já no início dos anos 2000 tivemos uma onda otimista de três grupos defensores da educação do campo: educadores, militantes e pesquisadores de políticas públicas. Nesse caso, avançamos na cultura de direitos, mas o Brasil ainda possui sérias desigualdades entre o espaço urbano e o espaço rural em termos educacionais (LOPES, 2014).

O Brasil possui vários “rurais”, e cada um deles com características próprias. Esse é um pensamento que a educação do campo já concebeu. Em contraposição à educação rural, aqui tipicamente “caracterizada pela extensão do urbano em sua acepção, carrega uma impessoalidade singular, ou seja, se é rural, não é de ninguém; ao passo que a educação do campo, evolui tal concepção” (CALDART, 2008, p.24).

Mesmo diante de tantas lutas e apesar do direito legal de adequação da educação para o campo, na prática, este direito não está garantido pelos administradores públicos. De acordo com Beraldo e Gonçalves (2019) a justificativa mais frequente é que manter uma escola situada na zona rural é caro para o estado. Por isso, muitas vezes os municípios optam por trazer as crianças da zona rural para as escolas urbanas. Assim, ao longo da história da educação rural, no Brasil, sempre se procurou suprimir a cultura desta população, tanto que os jovens, que conseguem frequentar a escola, acabam saindo da área rural, com o agravante de que a maioria não tem o desejo de retornar (LEITE, 2002).

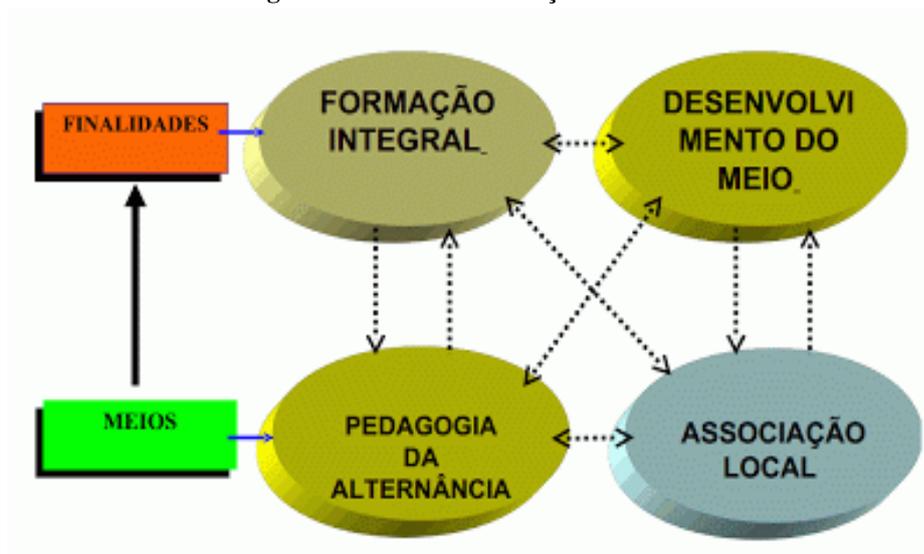
Em contrapartida, o modelo de educação do campo, que vem mostrando resultados no tocante a formar os jovens trabalhadores rurais, sem afastá-los de seu trabalho, se desenvolveu graças à organização da sociedade civil e dos movimentos sociais: o modelo Escola Família Agrícola (EFAs). Essas escolas surgiram no Brasil, mais precisamente no estado do Espírito Santo, no ano de 1969, por meio de colaboração entre Itália e Brasil, mediada pelo Padre Humberto Pietogrande.

“Uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos” (UNEFAB, 2010).

Segundo a União Nacional das Escolas Famílias Agrícola no Brasil (UNEFAB)<sup>3</sup>, que é a entidade representativa das Escolas Famílias Agrícola no Brasil, criada em 1982 e atualmente com sede em Brasília – DF. O objetivo das EFAs é “facilitar os meios e os instrumentos de formação, adequados ao crescimento dos educandos [...] principais protagonistas da promoção e do desenvolvimento integral (profissional, intelectual, humano, social, econômico, ecológico, espiritual)”. (UNEFAB, 2010).

O trabalho pedagógico desenvolvido nas EFAs se assenta nos quatro pilares, representados na Figura 3, a seguir.

Figura 3- Pilares da formação nas EFAs



Fonte: UNEFAB, 2010.

Como meio para o efetivo funcionamento de uma EFA é fundamental a presença de uma **Associação Responsável** e a presença efetiva das famílias. O trabalho Pedagógico se assenta na **Pedagogia da Alternância**, alterando momentos no ambiente escolar e momentos no ambiente familiar comunitário, organizados em três etapas sucessivas: “observar/pesquisar (meio socioprofissional); refletir/aprofundar (meio escolar) e experimentar/transformar (meio sócio profissional)”, na formação de estudantes do meio rural. Como finalidades, busca-se a **Educação/Formação Integral** da pessoa e o **Desenvolvimento Local Sustentável**, por meio

<sup>3</sup> Em nível internacional, a entidade representativa das EFAs é a AIMFR (Associação Internacional das Escolas Famílias Agrícolas), com sede em Paris, França.

da formação dos jovens, suas famílias e demais atores envolvidos, tendo como enfoque principal o fortalecimento da agricultura familiar e inserção profissional e empreendedora dos jovens no meio rural (UNEFAB, 2010).

Segundo dados da UNEFAB, atualmente o Brasil conta com “145 EFAs em funcionamento e outras dezenas em implantação, beneficiando cerca de 13.000 alunos e 70.000 agricultores, e contando com 850 monitores trabalhando” (UNEFAB, 2010). Ainda segundo a mesma fonte, as EFAs brasileiras “já formaram mais de 50.000 jovens dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças” (BERALDO; GONÇALVES, 2019).

Estes Centros Educativos em Alternância estão presentes em 20 estados brasileiros, incluindo o Tocantins. E, apesar das diferenças, inclusive no nome (Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural, Escola Comunitária Rural), todos eles têm em comum a Pedagogia da Alternância. Destaca-se que em alguns estados, essa pedagogia é praticada com mais sucesso do que em outros, o que não significa apontar superioridade de um estado para outro, visto que há muitos fatores envolvidos.

Os resultados dos estudos de Beraldo e Gonçalves (2019) destacam que a organização da comunidade tem se mostrado fator decisivo, visto que a educação do campo e para o campo tem sido uma conquista dos movimentos sociais que sempre lutaram por direitos iguais e justos, assim a educação exigida pelos movimentos sociais vem lentamente se concretizando nas EFAs.

Diante do exposto entende-se que a prática nas escolas do Campo vem sendo repensada na intenção de potencializar as diversidades do contexto, num trabalho de sensibilização consciente da comunidade envolvida para que suas intervenções auxiliem no processo de humanização e de reafirmação dos sujeitos do campo, de forma a possibilitar que o mesmo sejam autores de sua história preservando-a e aprimorando-a no desenvolver social de suas futuras gerações.

### **3.3 O tempo para a Educação na Escola do Campo**

Em 1988, quando foi promulgada a Constituição, a distribuição da carga tributária disponível entre as esferas de governo era a seguinte: 62% para a União, 27% para os estados e 11% para os municípios. Houve uma mudança em 2013, essa distribuição foi de 57,4% para a União, 24,3% para os estados e 18,3% para os municípios (FARENZENA; LUCE, 2014). Os autores destacam, ainda, que atualmente no Brasil, identifica-se um ordenamento legal que

detalha direitos à educação escolarizada. Além do enunciado mais amplo do direito/dever – “[a] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988), há uma especificação de garantias a serem oferecidas pelo Estado nessa matéria, segundo o Art. 208 da Constituição Federal.

Com a LDBEN nº 9.394/96 o Brasil passou a prever a ampliação progressiva do tempo de permanência dos alunos na escola para período integral (BRASIL, 1996). Esse compromisso foi reafirmado em 2001, com o Tratado de Dakar<sup>4</sup> (UNESCO; CONCED, 2001), segundo o qual, os países teriam como meta ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, ou seja, oferecer uma escola de tempo integral.

Nesse mesmo período intensificaram-se os estudos acadêmicos envolvendo a relação educação e escola de tempo integral. O tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é apresentado como um elemento importante no conjunto das reflexões sobre a escola.

O termo escola de tempo integral, por vezes, é confundido ou tomado como sinônimo de educação integral. No entanto, esses são conceitos diferenciados, já que a escola de tempo integral está relacionada basicamente com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Já o conceito de educação integral, de forma ampla, está associado à educação do indivíduo por inteiro. Este, segundo Yus (2002), está relacionado com o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas: intelectual, emocional, social, física, artística/estética, criativa/ intuitiva e espiritual.

A utilização da expressão “escola de tempo integral” como sinônimo de “educação integral” acontece devido à relação direta que, por vezes, acaba se estabelecendo entre as duas. Como aponta Cavaliere (2007), ampliar o tempo de permanência do aluno na escola significa comprometer-se com uma educação que vai além daquela até agora oferecida na maioria das escolas. Para a autora, deve-se levar em conta não só a quantidade, mas a qualidade.

A ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola, segundo Cavaliere (2007, p. 1015), pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

Ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) Ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) Ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

---

<sup>4</sup> *que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.* (Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000).

Cavaliere (2007) considera que, sendo função da escola preparar os indivíduos para a vida social, a escola de tempo integral pode ser uma aliada. Porém, para isso, as instituições precisam ter condições de infraestrutura e organização do tempo e do espaço, precisam preparar seus profissionais e ter definições curriculares compatíveis. Faz-se necessário construir experiências de compartilhamento e reflexão no interior da escola, entendendo o tempo integral como oportunidade de maior qualidade na experiência escolar.

Assim, para Cavaliere (2007) parece necessário uma reorganização do tempo de escola que leve em conta as peculiaridades culturais de cada contexto. A escola necessita de uma organização flexível de modo a desenvolver a autonomia, o pensamento e a ação independente do aluno. Trata-se de recriar os horários e regras da escola em função de projetos que possam abrir oportunidades para os alunos.

Apesar da questão do tempo ampliado, também estar referenciado no Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, que vislumbra na educação em tempo integral a possibilidade de formação integral do homem quando estabelece-se uma jornada escolar mínima de sete horas diárias e atende-se à expectativa dos extratos sociais mais necessitados de ampliação do tempo de permanência na escola. Essa mudança na oferta de escolarização de crianças, adolescentes e jovens evidencia que é preciso considerar a importância social do entendimento da urgência de ampliação do tempo escolar voltada ao atendimento às classes menos privilegiadas, seja pela demanda por uma maior qualificação da educação pública ou pela perspectiva de assistência e proteção à criança ao adolescente e ao jovem, socialmente, menos favorecidos.

Do ponto de vista legal, a ideia de extensão da jornada escolar diária encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, em seus artigos 34, § 1º, § 2º:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organizações autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (LDBEN, 1996)

Destaca-se que tal ampliação se refere apenas ao Ensino Fundamental. Outro aspecto a ser considerado é que, o fato de a lei a determinar a ampliação do tempo escolar, não permite afirmar que tal ampliação encontre relação direta com o objetivo de formar integralmente o ser humano (MENEZES, 2008). Para a autora, esta ampliação progressiva do tempo escolar

pode estar associada a fatores tais como a demanda por proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadores.

Corroborando com este pensamento Guará (2009, p. 67) lembra que

nas discussões sobre demanda por instituições de período integral, a justificativa mais recorrente é a situação de pobreza e exclusão que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal, seja nas ruas, seja em seu próprio ambiente. A educação em tempo integral surge, então, como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infanto-juvenil.

Entretanto, a escola deve ser de tempo e formação integral. Tempos e espaços qualificados e permeados por uma intencionalidade pedagógica, em que as atividades não se fragmentem na divisão “turno” e “contraturno”, mas que se façam constitutiva de um projeto de formação do homem completo. Neste projeto, a extensão do tempo escolar

pode ocorrer dentro ou fora da escola, desde que este horário expandido represente um tempo qualitativo, e que, ao mesclar atividades educativas diversas, possa contribuir para uma "formação mais completa e integrada", o que pressupõe a existência de "uma intencionalidade formativo-educativa consubstanciada em planejamento (s) docente(s), em encontros coletivos de professores ou, ainda, no projeto político-pedagógico da instituição. A ampliação da jornada escolar dificilmente influenciará na qualidade da educação se não se for concebida como formação completa do ser humano (COELHO, 2012, p.52).

Ainda sobre as possibilidades de educação para além da escola, Guará (2009, p. 66) destaca que tal ampliação "não diminui nem restringe a importância e o papel dela"; sinalizando que “as demandas de educação e proteção poderiam ser bem mais atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação”.

Seguindo os mesmos raciocínios, a questão da formulação de propostas de ampliação da jornada escolar, realizada em escolas de tempo escolar ampliado ou em outros espaços educativos, gerou, e ainda gera polêmicas de diversas naturezas, dividindo a opinião dos educadores brasileiros e diversificando justificativas para posicionamentos contrários ou favoráveis.

Sintetizando a questão, observa-se que é intenso o diálogo sobre a aplicabilidade do tempo quando se discute as políticas públicas educacionais brasileiras, nas mais diversas esferas sociais, o cerne da questão sempre se estabelece sobre: a escola de tempo integral e a educação integral. Isso, em razão da proposta de ampliação do tempo escolar nos programas governamentais e da divulgação das Novas Diretrizes para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Essas ações são iniciativas do governo federal nas quais o objetivo descrito é levar educação de qualidade a toda população.

Nessa perspectiva, “a escola pública de horário integral deve ser vista como uma conjugação da extensão: tempo físico, qualificável e da intensidade: tempo qualitativo trabalhado como educação integral” (COELHO, 1997, p. 55). É sob essa perspectiva que a educação em tempo integral tem uma ligação com a educação integral.

Educação integral, na concepção da pesquisa que ora desenvolvemos, implica na garantia de estrutura física, de recursos materiais e humanos e em valorização profissional. Sendo assim, com o objetivo de não estender, mas apenas explanar a opção do tempo escolar adotado pela proposta pedagógica da ETI Professor Fidêncio Bogo, recorreremos inicialmente aos estudos de Cavaliere (2007, p.1015):

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Em outras palavras, só faz sentido pensar a expansão da jornada escolar diária, se esta expansão representar um acréscimo de oportunidades e situações promotoras de autonomia e aprendizagens significativas. Em uma última concepção (multissetorial), a ampliação da jornada escolar independe da estruturação de uma escola de tempo integral, esta pode e deve acontecer para além da escola. Nesta concepção o Estado, isoladamente, não seria capaz de garantir uma educação para o mundo contemporâneo, devendo para tanto contar com a ação diversificada, preferencialmente de setores não governamentais a fim de proporcionar uma educação de qualidade. Sob esta ótica poderíamos falar em aluno em tempo integral e não obrigatoriamente em escola de tempo integral.

Em suas reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, Gonçalves, (2006, p. 5), destaca que:

Não se trata apenas de um simples aumento quantitativo e qualitativo". Em termo quantitativo esse aumento de horas deve ocorrer de modo que os espaços e as atividades oferecidas tenham caráter e intencionalidade educativa, devendo do ponto de vista qualitativo, essas horas, representar uma oportunidade de ressignificação dos conteúdos propostos, sendo estes conteúdos "revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Pode-se dizer que implantar uma escola de tempo integral não deve se limitar ao aumento do tempo, mas considerar as possibilidades de dispor de um tempo integral e não fragmentado e do uso qualitativo que dele se faz. É válido destacar que para Gonçalves

(2006), uma escola de tempo integral fundamentada em uma condição integral deve considerar outros territórios educativos próximos e presentes na comunidade, ou seja, não deve restringir-se ao espaço escolar.

Todavia, ao longo da história da educação brasileira, ela tem

sido considerada instrumento de correção dos problemas sociais, perpassando desde as questões relacionadas à saúde pública e higiene ao desenvolvimento econômico e social, violência e marginalidade, sendo estas questões vistas como questões de políticas educacionais. Tais políticas educacionais, por vez, passam a vislumbrar na escola a solução para eliminar "as chagas sociais que afligem a sociedade", em um contexto no qual é atribuído à escola um excesso de funções e, por consequência, um desvio de sua finalidade específica: a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade (BRANDÃO, 2009, p.72).

Dentro dessa visão, uma política educacional que vise assumir o compromisso com o direito à educação deve ser indicativa de que o seu alcance na superação das desigualdades sociais é demandante de outras políticas sociais (saúde, habitação, trabalho, segurança etc.), o autor registra ainda, que essa concepção afasta-se “da ideia da política de prioridade à educação como solução de todos os problemas sociais, assim como dos projetos que pensam a escola em tempo integral como um canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos” .

Em consonância com este pensamento, percebe-se que a escola de tempo integral proposta como horizonte de melhoria da qualidade da educação, por meio do acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares, só apresentará sua legitimidade representativa se constituída através de articulações político-sociais organizadas e reconhecidas quando se tornam capaz de que viabilizar de fato o desejo da população marginalizada de ter acesso aos bens sociais e culturais que lhes assegurem o direito à cidadania escolar, independentemente de sua localização urbana ou rural.

Nessa perspectiva educacional, as práticas pedagógicas do cotidiano escolar constituem-se em ferramentas ímpares para a consolidação da transformação das relações do homem consigo mesmo e com a diversidade que compõe o ambiente que compartilha, quer seja em território rural ou urbano, considerando-se que as práticas educativas se fundamentarão em conhecimentos ecologicamente corretos, sustentáveis e capazes de garantir a adoção de princípios de segurança alimentar como consequência de sua responsabilidade natural de promover boa qualidade de vida para si e as novas gerações, dando real sentido à educação.

### **3.4 A ciência Agroecológica e a Educação do Campo e Agroecologia: resistência e qualidade de vida**

Tanto a agroecologia como o movimento de educação do campo nasceram da organização de experiências populares, camponesas em articulação com outros setores da sociedade, como setores acadêmicos e profissionais. O novo modelo de desenvolvimento da agricultura adotado pós II Guerra, assumiu o viés científico-industrial como solução para a fome mundial, a escola no meio rural reproduziu essa tendência social historicamente, foi introduzida uma educação orientada pelo modelo urbano-industrial, cujos conteúdos aliavam-se ao imaginário das cidades e das fábricas, gerando processos educacionais desinteressados e desconectados da vida dos sujeitos do campo (FERNANDES et al, 2009).

É fato que os processos de modernização e industrialização da agricultura não aconteceram de forma espontânea. Eles derivaram da intenção de alterar a estrutura produtiva do país, ou seja, constitui-se no resultado de uma política pública que teve como indutor e fomentador o Estado. Por outro lado, a história do desenvolvimento agrário demonstra que as raízes para a emergência do movimento agroecológico, se alimentou da crítica a opressão do latifúndio, ao modelo agroquímico disseminado pela Revolução Verde (ALTIERI, 2002; SHIVA, 2003; EHLERS, 2008). O movimento se fortaleceu na cosmovisão das CEBs, Teologia da Libertação, se organizou fundamentado em uma pedagogia freiriana e se batizou inicialmente como Agriculturas Alternativas, tendo como marco o I Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa (I EBAA) acontecido em 1981.

A emergência destes dois campos educação do campo e agroecologia tem cerne na história colonial brasileira e na compreensão da formação social do Brasil. Costa (2012), afirma que em quase quatro séculos houve um completo abandono da educação dos trabalhadores do campo em todo o país. O que nos remete às marcas dramáticas que a escravidão nos deixou, desde o peso simbólico até a configuração econômica, como na produção de cana-de-açúcar, que exigia pouca mão de obra especializada.

Em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (Parecer CNE/CEB n. 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo).

Para Costa (2012) a tradução para o português do livro de Miguel Altieri, “Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa”, traçou um paralelo com a história da agroecologia e junto com a efervescência da Eco 92 serviu de subsídio para inúmeros debates sobre transgênicos, cursos de agroecologia, intercâmbios de experiências na América Latina, que também culminaram na criação da Rede Projetos Alternativos (PTA) que congregou várias ONG’s que atuavam com agricultores em experiências participativas ligadas à agroecologia.

Assim, o Movimento Sem Terra (MST), maior movimento camponês das Américas assumiu a luta pela agroecologia nos anos 2000, sua Pedagogia, organicidade e capilaridade, no país inteiro, trouxe avanços à um maior número de agricultores no que tange formação e organização.

Os cursos formais e não formais ligados ao movimento da educação do campo foram assumindo aos poucos a perspectiva agroecológica, mesmo em contraste ou conflito com a realidade dos estudantes, também inseridos em um rural que não se beneficiou dos avanços da Revolução Verde, mas que herda seus traços culturais como o ideário de eficiência agrícola, que relaciona itinerários técnicos e escolha de espécies e ou variedades de culturas, não necessariamente de interesse das populações locais e sim do capital estrangeiro (COSTA, 2012, p.35).

Comungando dos mesmos ideais, as organizações e movimentos sociais do campo reagiram ao modelo excludente de educação, aliando-se em um movimento nacional de construção de uma educação e uma escola do campo, tal como reagiram ao modelo de agricultura moderna. A resistência do homem do campo à eminente aculturação que se estabelecia mais forte, ano após ano, não conseguiu persuadir a persistência em disseminar uma educação do campo. Herdeira da tradição da Educação Popular a educação do campo tem seus alicerces na Teoria de Paulo Freire, na Teologia da Libertação, na atuação do Novo Sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular, no Pensamento Pedagógico Socialista e em diversas experiências, tanto latino-americanas quanto socialistas do Leste Europeu (PALUDO, 2006).

Na perspectiva da Educação Popular, a Educação do Campo enfatiza o vínculo entre educação e política, entre educação e projeto de sociedade, entre educação e classe social. Em oposição à ideia de neutralidade, educação é concebida como um ato político, comprometido com a superação das desigualdades sociais (CALDART, 2008; PALUDO, 2006).

Assim, organizações e movimentos sociais se tornam protagonistas na construção da Educação do Campo justamente porque campo, para eles, é território de vida, de trabalho e de

produção cultural. Um protagonismo decorrente, ainda, da defesa e da luta por outro projeto de desenvolvimento do campo que, em reação ao modelo de agricultura moderna da Revolução Verde, também orienta a afirmação dos princípios da Agroecologia.

Atualmente, no Brasil, o MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), movimentos sindicais como a Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), dentre outros movimentos e organizações camponesas, engajados na construção da Agroecologia como estratégia de fortalecimento da agricultura familiar camponesa, organizaram-se na Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). Em decorrência das pressões realizadas por esses movimentos sociais, particularmente de atos como o “Grito da Terra” e a “Marcha das Margaridas”, foi sancionada a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO) pelo Decreto presidencial nº 7794, de 20 de agosto de 2012 (VILLAR et al., 2013).

No contexto brasileiro, a Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), instituição de caráter técnico-científico que visa incentivar e contribuir para a produção científica em Agroecologia, estabelece juntamente com as Universidades e Institutos Federais possibilidades à Agroecologia para a conquista de significativo espaço na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), materializando-se como o Marco Referencial em Agroecologia da Embrapa, publicado em 2006.

Esse processo de fortalecimento da Agroecologia, com a ABA e Embrapa, apresenta implicações práticas diversas. E neste aspecto, Wezel et al (2009) destacam o fortalecimento da Agroecologia nos órgãos de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) do Brasil, assim como na Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), implementada a partir de 2004.

Villar et al (2013), por sua vez, fazem referência à construção de editais de pesquisas em interface com extensão voltados para a Agroecologia, por meio de parcerias entre o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério do Desenvolvimento Social e combate à Fome (MDS) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Estes autores destacam, ainda, os projetos de extensão lançados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2010, que tanto contemplam linhas de Agroecologia, quanto apoiam a implantação e consolidação de núcleos de estudo em Agroecologia em universidades, institutos federais e escolas técnicas.

Conseqüentemente, a primeira década do século XXI constituiu-se num momento importante para o fortalecimento da Agroecologia enquanto ciência na sociedade brasileira. Nesse processo, entre outros aspectos, houve mudanças na definição de Agroecologia,

crescendo consideravelmente não apenas a quantidade de disciplinas de estudo, mas também de profissionais e de instituições comprometidos com suas pesquisas.

Assumir a Agroecologia como movimento, ciência e prática significa, portanto, enfrentar o desafio de sua articulação enquanto ação política, forma de produção de conhecimento e aplicação tecnológica: muitas vezes há uma ligação entre uma visão política (o movimento), uma aplicação tecnológica (as práticas) para atingir as metas, e uma forma de produzir o conhecimento (a ciência). Um ponto-chave aqui para os cientistas é avaliar como essas conexões apertadas podem influenciar a ciência da Agroecologia, onde haverá aplicação para atender a uma visão política usando um conjunto de práticas tecnológicas (WEZEL et al., 2009. p. 9-10).

Considera-se que um dos principais desafios atuais na construção do conhecimento agroecológico seja potencializar as conexões entre movimento-ciência-prática no desenvolvimento de processos sociais capazes de interligar estas dimensões. Caporal e Costabeber (2002), chamam a atenção no uso da noção de Agroecologia como modelo de agricultura ecológica, supostamente contraposto à modernização agrícola, em lugar da Agroecologia, destacando o conceito de agroecologia como “ciência que estabelece as bases para a construção de estilos de agricultura sustentável e de estratégias de desenvolvimento rural sustentável”. Enfatizam que agricultura ecologia não é sinônima da ciência agroecologia.

Neste contexto, as articulações e ações desenvolvidas pelo movimento agroecológico no Brasil, mesmo com profunda influência na proposição de políticas públicas no campo da agroecologia e vinculados ao desenvolvimento das resistências políticas e acadêmicas unidas às organizações da agricultura familiar, não eram percebidas pelo campo educacional em nenhuma de suas modalidades. Pode-se dizer que a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em 1998, veio a constituir-se em ação educacional de fundamental importância para a implementação de ações governamentais impulsionadas pelos movimentos sociais do campo, em atenção às suas reivindicações de educação no espaço rural.

Sousa (2015) defende a produção de conhecimento alicerçada na relação direta entre o conhecimento científico e a sabedoria dos povos do campo, por meio do diálogo de saberes e da problematização da realidade. O que o autor defende é a revalorização dos conhecimentos sociais dos camponeses e a geração e disseminação de tecnologias adaptadas às realidades territoriais, mas sobretudo, o respeito ao conhecimento popular e ao meio ambiente,

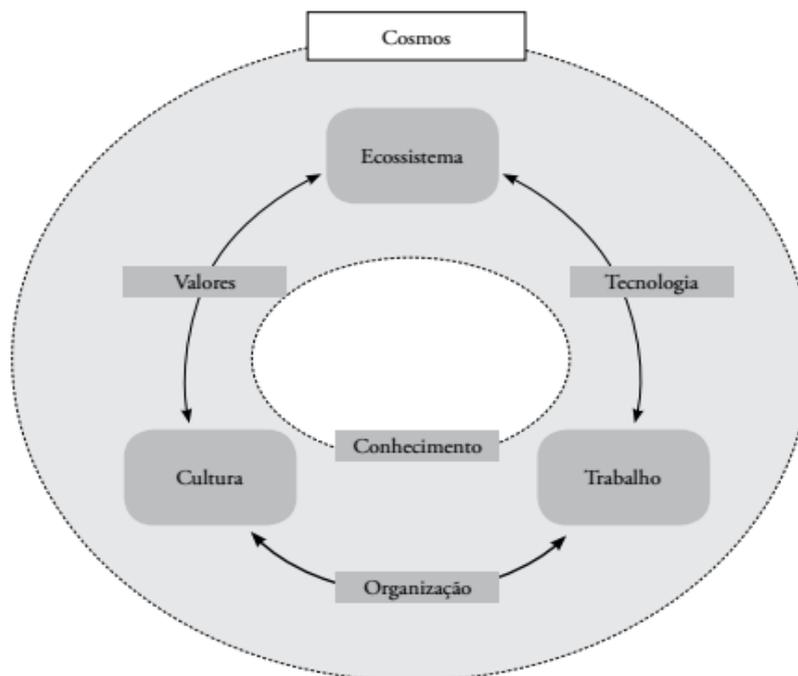
Pressupondo-se que não há produção de conhecimento, sem contexto, sem realidade, assume-se aqui a ideia de Paulo Freire no sentido de que o processo de

construção do conhecimento é mediado pelo mundo. O mundo com historicidade, “em que sua leitura é parte de uma dimensão histórico-cultural para a compreensão da realidade” (FREIRE, 1983).

Na mesma lógica de síntese a partir de experiências concretas de educação profissional do campo com enfoque na agroecologia na Amazônia, Sousa (2015) propõe uma “coreografia do saber-fazer da formação de jovens camponeses para a sustentabilidade agrária” (SOUSA, 2015, p. 85). O esquema proposto na Ilustração 04 está baseado nas reflexões de Toledo e Barrera-Bassols (2015) e Norgaard e Sikor (1999).

Souza (2015) a partir das reflexões de Toledo e Barrera-Bassols (2015) e Norgaard e Sikor (1999) apresenta a tríade “ecossistema-trabalho-cultura” como proposta para a construção do conhecimento e sua influência na formação com enfoque agroecológico de jovens camponeses: o ecossistema como parte importante na constituição dos agroecossistemas e da paisagem agrária; o trabalho a partir da práxis no sentido da prática refletida; a cultura a partir da compreensão do kosmos (crenças) e corpus (conhecimento) apreendido. O ecossistema é entendido na perspectiva do contexto da realidade dos seres humanos. Assim, entende-se que os camponeses constroem, em grande parte, suas crenças e sabedorias na relação direta com a natureza. Eles nasceram e desenvolveram suas práticas de trabalho e a maneira como entender o mundo e o contexto ao seu redor, a partir da convivência direta com a natureza (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015) (Figura 4).

**Figura 4 - Coreografia do saber-fazer para formação de jovens camponeses para a sustentabilidade agrária**



**Fonte:** adaptado de Sousa (2015), a partir das reflexões de Toledo e Barrera-Bassols (2015) e Norgaard e Sikor (1999).

A cultura desempenha um papel educacional importante, uma vez que o processo de aprendizagem e ação nesse contexto ecossistema-agro ecossistema, mediado pelo trabalho, é o produto dos valores, crenças e conhecimentos necessários, para viabilizar de maneira eficiente a gestão e o uso da natureza.

Diante do exposto, no item a seguir busca-se demonstrar o cenário da agropecuária no estado do Tocantins e sua influência nas políticas públicas educacionais e no ensino no campo.

### **3.5 O Cenário da Agropecuária e da Agroecologia no estado do Tocantins.**

Os resultados do censo agropecuário de 2017 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, indica a dinâmica produção da agropecuária no Brasil nos últimos trinta e dois anos. Dentre todas as atividades econômicas do Brasil o agronegócio destaca-se como o setor mais importante para a economia nacional. Entre 2017-2018, a agropecuária contribui com 21,6% do PIB nacional, sendo que só a pecuária representa 6,6% desse total e 31% do PIB do agronegócio (CEPEA, 2018a; ABIEC, 2018).

O número de estabelecimentos rurais aumentou de 4.849.865 para 5.072.152 de 1995 para 2017, sendo que de 2006 para 2017 reduziu em 2 %. Quanto a dimensão das

propriedades apenas 2 % das propriedades possuem mais do que 500 hectares e respondem por 58.3 % da área total. De 1995 á 2017 a área de uso agrícola/pecuário praticamente se manteve, de 353.611.246 hectares para 350.253.329 hectares, sendo que entre 1995 e 2006 houve uma redução em torno de 20 milhões de hectares, sendo retomados de 2006 para 2017. Um dos maiores impactos identificados foi a redução do número de trabalhadores ocupados com as atividades agropecuárias, de 17.930.890 para 15.036.9778 pessoas, sendo que de 2006 para 2017 a redução foi de 9,2 %. Este dado indica o aumento do êxodo rural do campo para as cidades o que representa uma falta de política para a retenção do homem no campo (IBGE, 2019).

O Brasil é o maior exportador de carne bovina do mundo, além de ser produtor de soja, café e cana-de-açúcar. A produção total de grãos na safra 2017/18 foi estimada em 228,3 milhões de toneladas, segundo o levantamento de safra da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB). E o estado do Tocantins contribui com boa parte dessas exportações. Por se localizar na região Norte do País além desses fatos também contribui com a produção agroextrativista por meio de produtos da socio biodiversidade.

A soja representa a cultura de maior importância econômica tanto no Brasil como no estado do Tocantins que é responsável por 53% da produção de grãos da região Norte do Brasil. A área cultivada total de grãos no Estado, para a safra 14/15 está estimada em 1.089.600 hectares (CONAB, 2014). Mesmo com aumento na produtividade das culturas de grãos, o Estado ainda enfrenta grandes desafios no manejo e conservação do solo e da implantação de sistemas integrados de produção. Embora bastante difundidos em outros Estados do Bioma Cerrado, sistemas de integração lavoura-pecuária ou a questão do plantio direto ainda apresentam grandes dificuldades na implantação e na condução ao longo dos anos (EMBRAPA, 2015).

Dentro do estado do Tocantins há uma população de aproximadamente 10 mil indígenas, distribuídos em 82 aldeias de oito etnias: Karajá, Xambioá, Javaé (que formam o povo Iny) e os Xerente, Krahô Canela, Apinajé e Pankararú. Também existem 15 comunidades quilombolas, distribuídas em 10 cidades de Norte a Sul do estado, porém pouco se conhece sobre a produção desses povos e o quanto contribuem para a geração de renda e a preservação ambiental (SCHOTT; MARTINS, 2017).

Nesse sentido, cabe destacar que o papel da agricultura familiar e das comunidades tradicionais, considerado muitas vezes secundário no cenário da economia do estado, quando comparada ao agronegócio e a produção de grãos, porém a agricultura

familiar é de extrema importância para preservação do bioma Cerrado diminuindo o seu desmatamento.

De acordo com Souza et al (2017) a significativa presença e o respectivo reconhecimento da agricultura familiar no estado não diferem do processo mais geral vivenciado no Brasil desde a década de 1990, ainda que a imagem do estado permaneça bastante relacionada às grandes produções de commodities, em especial, a soja (SOUZA, 2017).

Assim, no Tocantins, a importância da agricultura familiar é reconhecida direta e indiretamente, sendo associada a modos de vida pautados por repertórios culturais específicos e a modos de reprodução socioeconômica diversificada. Com aproximadamente 43 mil agricultores familiares, os quais contribuíam com 40% do valor bruto da produção agropecuária e ocupam 50% das áreas destinadas à agricultura no estado. O que já representava 76% dos estabelecimentos, cujo tamanho médio é 18ha (SOUZA, 2017; IBGE, 2017).

Os dados divulgados pelo Censo de 2017, realizado pelo IBGE, revelam que no estado do Tocantins há uma considerável produção de alimentos e produtos agroextrativistas oriundos da agricultura familiar e comunidades tradicionais, tais como: Indígena, quilombola, ribeirinhos, quebradeiras entre outros que de acordo com os estudos de Beraldo, Freire e Melo (2019) contribuem para a preservação das florestas e matas nativas.

Para que os agricultores familiares do estado do Tocantins tivessem acesso ao PRONAF foram necessários a contratação de extensionistas que atuam nos contratos de ATER estabelecidos pelas chamadas públicas no âmbito da Política Nacional de Assistência Técnica (PNATER).

Conforme explicam Kamimura, Paes e Oliveira (2012), o processo de iniciação da política agroecológica no estado do Tocantins se deu juntamente com instituições de extensão rural, o principal elo da época, com os públicos da agricultura familiar. Para os autores os objetivos foram estabelecidos de modo a superar o distanciamento e a desarticulação entre extensão rural, pesquisa e ensino. Em contrapartida para a desmistificação desse pensamento foram estabelecidas políticas públicas de incentivo as práticas agroecológicas e surge, neste contexto, a proposta do Programa Nacional de Inovação e Sustentabilidade na Agricultura Familiar, o qual passa a ser disseminado e debatido entre os diversos segmentos organizacionais envolvidos com a agricultura campesina.

Cabe destaque o fato de não haver uma Política Estadual para a Produção de Orgânicos ou Agroecológicos no estado do Tocantins. Nesta perspectiva, estabeleceu-se que o público prioritário do Programa Nacional de Inovação e Sustentabilidade na Agricultura Familiar seriam os agentes de ATER e os agricultores familiares atendidos nas chamadas públicas em andamento. Assim, o trabalho deveria envolver os extensionistas vinculados às instituições, redes de ATER e agricultores com potencial de atuarem como multiplicadores, conhecidos pela sua liderança na comunidade.

De acordo com as informações do Ruraltins o principal órgão de extensão e assistência técnica do estado do Tocantins, metodologicamente, ficou definido que o primeiro passo para o trabalho com a agroecologia seria a realização do que foi chamado de ‘Oficina de Concertação’, que efetivamente consistiu-se em reuniões organizadas pela Coordenação Nacional do Programa em diferentes estados da federação com a participação da Superintendência Federal do MDA (SFDA/TO) e por uma unidade descentralizada da Embrapa.

Em Palmas, capital do estado do Tocantins, foi realizada uma Oficina de Concertação reunindo diversos agentes ligados ao cenário da agricultura familiar, em dezembro de 2014. A finalidade foi identificar os sujeitos e as capacidades de cada ator envolvido com a diversidade da agricultura familiar no estado para definir em conjunto uma agenda de atividades relacionadas as áreas temáticas priorizadas na Oficina de Concertação, além de planejar uma metodologia para operar um grupo gestor, que passaria a ser responsável pela organização das etapas seguintes e mais específicas do Programa.

Participaram deste evento prospectivo, diversos segmentos de agricultores familiares e de instituições que poderiam contribuir com o debate sobre inovação para a agricultura familiar e representantes dos seguintes segmentos: base da agricultura familiar (federação dos trabalhadores, federação e colônia de pescadores, coordenadores dos territórios da cidadania, associações, cooperativas); entidades públicas e privadas de ATER; instituições públicas que atuam direta ou indiretamente no fomento à atividade produtiva; instituições de ensino e pesquisa, tais como: universidades, escolas família agrícola, institutos de ensino, dentre outros.

No Quadro 1 estão elencadas as 54 instituições.

**Quadro 1- Participantes da Oficina de Concertação no estado do Tocantins em dezembro de 2014**

<b>Representantes</b>	<b>Instituições Participantes</b>
Agricultura familiar	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins (FEAET), Federação das Associações e Entidades Rurais do Tocantins (FAERTO), Federação Tocantinense dos Pescadores (FETOPESCA), Conselho Indigenista Missionário – CIMI Regional Goiás/Tocantins, Articulação do Território Jalapão, Articulação do Território Médio Araguaia, Articulação do Território APA Cantão, Articulação do Território Bico do Papagaio, Articulação do Território Sudeste, Coordenação Estadual
Instituições Públicas	Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), Secretaria de Desenvolvimento da Agricultura e Pecuária (SEAGRO), Secretaria do Trabalho e da Assistência Social (SETAS), Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Secretaria de Desenvolvimento Rural de Palmas (SEDER), Secretaria de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SEMADES), Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Emprego (SEDEM/Palmas), Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), Superintendência Federal da Agricultura (SFA/TO), Superintendência Federal da Pesca e Aquicultura (SFPA/TO), Instituto Natureza do Tocantins (NATURATINS), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), BANCO DO BRASIL, EMBRAPA
Empresas de ATER	Instituto de Desenvolvimento Rural (RURALTINS), Agroter, Solo Consultoria, Projeto Desenvolve Palmas, Cooperativa de Trabalho, Prestação de Serviços, Assistência Técnica e Extensão Rural (COOPTER), Instituto Cerrado e Sociobiodiversidade (ICSBIO), DHES Consultoria, Cooperativa de Prestação de Serviço Agropecuário (COOPERCAM), Programa Redes, Consultor da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).
Instituições de ensino e pesquisa	Escola Familiar Agrícola (EFA/Porto Nacional), Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Palmas), Faculdade Católica do Tocantins (FACTO)

Fonte: Adaptado, Embrapa, 2015.

A oficina possibilitou levantar problemas e prospectar soluções para a elaboração de uma agenda de ações focada na integração entre ensino, pesquisa e extensão rural no âmbito da agricultura familiar, a fim de viabilizar o planejamento e a execução Programa Nacional de Inovação e Sustentabilidade na Agricultura Familiar no Tocantins que foi aos poucos sendo incorporada por diferentes atores nos mais diversos cenários do Tocantins.

Para Caldart e Benjamin (2000, p. 45), “O processo pedagógico é um processo coletivo e por isso precisa ser conduzido de modo coletivo, enraizando-se e ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes”. Nesta perspectiva, estabelece-se que a coletividade é um dos principais pilares na construção de uma nova organização escolar para a escola do campo e agroecologia.

### **3.6 A PNAPo e a iniciativa de educação agroecológica em Palmas**

Nas últimas décadas, o Brasil apresentou importantes avanços no campo do conhecimento agroecológico e orgânico, integrando os saberes tradicionais dos agricultores,

assentados da reforma agrária, e dos povos e comunidades tradicionais com o científico. Porém, é fato que ainda há diversos desafios a serem enfrentados para diminuir as fragilidades e garantir a sustentabilidade dos sistemas de produção orgânica.

Seguindo esse ideário, após discussões entre os setores público e privado, publicou-se o Decreto Federal nº 7794 (BRASIL, 2012) que instituiu a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica - PNAPO, com o objetivo de integrar, articular e adequar políticas, programas e ações indutoras da transição agroecológica e da produção orgânica e de base agroecológica, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da população, por meio do uso sustentável dos recursos naturais e da oferta e consumo de alimentos saudáveis.

A partir desta legislação, em 2013 é elaborado o PLANAPO - Plano Nacional de Agroecologia e da Produção Orgânica (BRASIL, 2013), cujo objetivo é o de implementar os programas e ações indutoras da transição agroecológica, da produção orgânica e de base agroecológica, possibilitando à população a melhoria de qualidade de vida por meio da oferta e consumo de alimentos saudáveis e do uso sustentável dos recursos naturais, constituindo-se em instrumento de operacionalização da PNAPO e de monitoramento, avaliação e controle social das ações por ele organizadas.

Em razão da instituição da PNAPO, que alterou as instâncias de governança que envolve agroecologia e a produção orgânica, alguns documentos normativos tiveram que ser revistos para que suas atribuições fossem adequadas a nova política nacional, tais como:

A - Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – CNAPO, que a compete:

- promover a participação da sociedade na elaboração e no acompanhamento da PNAPO e do PLANAPO;
- constituir subcomissões temáticas que reunirão setores governamentais e da sociedade, para propor e subsidiar a tomada de decisão sobre temas específicos no âmbito da PNAPO;
- propor as diretrizes, objetivos, instrumentos e prioridades do PLANAPO ao Poder Executivo federal;
- acompanhar e monitorar os programas e ações integrantes do PLANAPO, e propor alterações para aprimorar a realização dos seus objetivos; e
- promover o diálogo entre as instâncias governamentais e não governamentais relacionadas à agroecologia e produção orgânica, em âmbito nacional, estadual e distrital, para a implementação da PNAPO e do PLANAPO.

B - Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica – CIAPO, que a compete:

- I - elaborar proposta do PLANAPO, no prazo de cento e oitenta dias, contado da data de publicação deste Decreto;
- II - articular os órgãos e entidades do Poder Executivo federal para a implementação da PNAPO e do PLANAPO;
- III - interagir e pactuar com instâncias, órgãos e entidades estaduais, distritais e municipais sobre os mecanismos de gestão e de implementação do PLANAPO;
- IV - apresentar relatórios e informações ao CNAPO para o acompanhamento e

monitoramento do PLANAPO. (BRASIL, 2012).

O PLANAPO agregou aos seus princípios um conjunto de 125 iniciativas, distribuídas em 14 metas e organizadas a partir de quatro eixos estratégicos: 1) Produção; 2) Uso e Conservação de Recursos Naturais; 3) Conhecimento; e 4) Comercialização e Consumo. Considerando sua interação com as metas, objetivos e iniciativas estabelecidas no Plano Plurianual (PPA) período 2012 a 2015 e com a Lei Orçamentária Anual (LOA), objetivando alcançar plenas condições para sua execução.

Palmas, em sua condição de mais nova capital planejada do estado brasileiro, traz consigo o legado de ser uma cidade planejada e, portanto, a inerente responsabilidade de constituir-se em um referencial de promoção e inovação na implementação de um plano de governo pautado em políticas públicas eficazes e eficientes para a promoção da excelência de qualidade de vida moderna em conformidade com os princípios de sustentabilidade e preservação da vida não só em seu âmbito geopolítico, mas também nacional (CALIXTRE; BIANCARELLI; CINTRA, 2014).

Considerando-se este cenário, a partir de abril de 2005, a proposta de educação do campo para município o município de Palmas começou a ser pensada. Em 2006, com a criação do Setorial de Educação do Campo e do Grupo de Estudos da Educação do Campo, formado por profissionais da Universidade Federal do Tocantins- UFT, da Universidade do Tocantins - UNITINS e técnicos da SEMED. O grupo contava em sua composição com as contribuições de estudiosos das políticas educacionais para a educação do campo e da área de currículo, os quais dedicaram-se diuturnamente aos trabalhos de coordenação e orientação dos estudos e análises necessários à elaboração de uma proposta político-pedagógica com diretrizes curriculares específicas, ou seja, diferenciadas, para a oferta de uma educação do campo de boa qualidade para as comunidades fora do espaço urbano do Município de Palmas.

Segundo dados do Relatório da Secretaria Municipal da Educação (SEMED, 2009), incluíram-se ações como: adequação curricular, formação de professores, estimativa de custo da merenda escolar e de ampliação e adequação da estrutura física. Com base em relatório da SEMED (2005), foi realizada uma pesquisa diagnóstica das cinco unidades de ensino existente no campo e foram levantadas diferentes concepções sobre a educação do campo, bem como se verificou uma estrutura pedagógica e material bastante precária.

A partir de tal diagnóstico, foram estabelecidas metas de melhoria para as escolas do campo. Dentre as ações realizadas, foram oferecidos cursos de formação continuada, com carga horária de 360 horas, representado um investimento na ordem de R\$ 140.057,91 (cento

e quarenta mil, cinquenta e sete reais e noventa e um centavos), captados junto ao Governo Federal, por meio do Plano de Trabalho – PTA PECAMPO, recurso este que também contemplava a elaboração e confecção de material complementar para a escola do Campo” (PALMAS, 2009, p. 2).

O Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica da Semed fundamentou seus estudos em leituras e reflexões numa vasta literatura que relatam como foram desenvolvidos em outros estados brasileiros a implantação desta proposta enquanto política pública educacional, com especial atenção as avaliações e considerações feitas sobre as estratégias implementadas e os resultados obtidos.

Como aporte teórico buscamos na História da Educação Brasileira as bases teóricas e conceituais capazes de permitir a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral desenvolve-se no Brasil. A leitura e a reflexão sobre os estudos de Melchior (1997), Castro (2011), Cunha (1988), Dourado (1999), nos subsidiou sobre as questões que envolvem financiamento e gestão da educação brasileira (ALVES, 2013).

No ano de 2013, inicia-se a execução da nova proposta educacional na rede municipal de ensino de Palmas. Nesta nova perspectiva, 13 escolas municipais passam a ofertar educação em tempo integral, utilizando-se de uma proposta estruturada em 05 diferentes alternativas de organização:

**Projeto Salas Integradas (SIN)** - primeira experiência de ampliação de jornada escolar nesta rede, iniciada em 2005, tendo por objetivo ampliar o currículo do ensino fundamental de 800 para 960 horas anuais, por meio de atividades artísticas, culturais e esportivas. Atualmente, este projeto está incorporado ao Programa Mais Educação, atendendo em 2011, 2.730 alunos, em 11 escolas de jornada parcial. **Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)** - nessa modalidade as crianças de 0 a 3 anos de idade são atendidas em tempo integral, em uma jornada diária de 10 horas. **Escola de Tempo Integral no Campo** - implantada em 2008 nas cinco escolas existentes, com atendimento de 2ª a 5ª feira, em uma jornada diária de 08 horas. **Escola de Tempo Integral de Jornada Ampliada** – com início em 2008, em três unidades educacionais, que receberam reformas e ampliações de seus espaços para atendimento inicial de 8 horas diárias, passando para nove horas e meia, com oferta de almoço, em 2010. **Escola Padrão de Tempo Integral** – com início em 2007, atende em média 1.200 alunos, em uma jornada de nove horas e meia de atividades diárias, em um espaço de 8.200m<sup>2</sup> de área construída. Atualmente, existem três escolas padrão de tempo integral e mais três novas unidades em construção (ALVES, 2013).

O Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica da Semed elaborou o material intitulado “Caderno de Atividades Complementares – Pelas Veredas do Campo de Palmas” como referencial pedagógico alternativo para a inexistência de materiais

didáticos e pedagógicos que subsidiassem as práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo em Palmas.

O horário integral foi implantado em 2008 para as cinco escolas do campo por meio de um currículo formado por um núcleo comum e ampliado por uma parte diversificada constituída por meio dos componentes curriculares de educação musical, artes, dança, teatro, técnicas agrícolas, artesanato, estudo monitorado, literatura, esporte, lazer ofertados a todos os alunos em aulas de 2ª a 5ª feira, em uma jornada escolar de oito horas, destinando-se as sextas-feiras ao denominado “Tempo Comunidade” para os alunos e, “Tempo de Formação” para os professores, com o objetivo de respaldar momentos de integração e socialização das percepções coletivas da comunidade interna de cada unidade o que agregou ganhos, qualitativos para o crescimento e avanços consideráveis à proposta de educação integral do campo.

“A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam” (CALDART, 2011, p. 24), ou seja, a escola do campo vincula-se de maneira significativa com a identidade dos sujeitos do campo, sujeitos que se movimentam e se formam na luta por um novo projeto de sociedade.

Nessa premissa, torna-se importante evidenciar que a prática pedagógica deve fundamentar-se na visão de mundo e de ser humano que se pretende formar. A educação do campo tem em seu projeto educativo o objetivo de formar um sujeito que não é estático, ao contrário, está sempre em movimento, porque é coletivo (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017).

Nesta perspectiva, os princípios filosóficos, políticos, sociológicos, culturais em busca da constituição de relações sociais calcadas na solidariedade, igualdade, participação, na emancipação, colaboração, com vistas à formação de sujeitos autônomos e livres, são carregados de concepções que revelam, tanto na Educação Popular quanto na Educação do Campo, a afirmação de outras lógicas educativas, como o reconhecimento dos diferentes espaços e tempos de organização social; do trabalho como princípio educativo sem os pressupostos da alienação capitalista, o que garante a essa proposta de Educação do Campo a peculiaridade de uma formação diferenciada por ser fundamentada nos princípios de conscientização agroecológica e da importância das práticas de sustentabilidade, conforme os resultados desta pesquisa apresentados no próximo capítulo.

## **4 A CONQUISTA DE UM OLHAR DIRECIONADO PARA QUEM PRECISA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO**

Considerando-se o caráter qualitativo da pesquisa desenvolvida, optou-se pela retomada do percurso histórico de criação e da implementação da proposta pedagógica da ETI Professor Fidêncio Bogo, de maneira a evidenciar que a comunidade local vislumbra, no projeto educacional, a característica inovadora capaz de possibilitar o alcance dos anseios de acesso à educação adequada ao contexto histórico-social da comunidade campesina, como forma de exercício pleno de cidadania.

Em conformidade ao exposto, este capítulo apresenta os resultados da pesquisa e mostra as convergências existentes entre a nova proposta educacional para a educação no campo com bases agroecológicas e a PNAPO.

### **4.1 Processo de implantação da ETI Professor Fidêncio Bogo**

Durante a pesquisa foi possível observar o engajamento da comunidade da região de Taquaruçu Grande, localizada na zona rural da cidade, para que o projeto da ETI se concretize. Os documentos, assim como os relatos dos participantes dão conta do esforço coletivo para a construção da proposta político-pedagógica da unidade escolar idealizada, portanto, a participação direta de representantes da comunidade e dos profissionais envolvidos, legitima o projeto educacional, pautado em princípios comuns a todas as escolas campesinas e a viabilidade da oferta da educação do campo agroecológica.

Para realizar o diagnóstico da realidade das escolas do campo, uma comissão da comunidade fez várias visitas *in loco* e promoveram encontros com as comunidades de outras localidades, com o objetivo de identificar os principais problemas e soluções vivenciadas nas escolas do campo em funcionamento.

Um dos problemas detectados foi a inadequação do transporte escolar, principalmente pelo custo e pela demanda de tempo necessária para a realização da rota preestabelecida. Detectou-se, ainda, que o desgaste físico advindo da inadequação do transporte escolar influi diretamente no baixo desempenho escolar em relação ao desempenho dos alunos da área urbana.

Quanto ao currículo, constatou-se que não havia nenhuma diferenciação entre a matriz curricular das escolas urbanas e as do campo, condição agravada pela formação de turmas multisseriadas nos anos iniciais, contrariando o já estabelecido pela legislação em vigor –

Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, implementada em 2010. Por fim, foi identificada a necessidade premente da oferta de formação e capacitação adequada dos professores para atuação em escolas do campo.

A partir do ano letivo de 2008, a Escola Municipal João Beltrão, que atendia a comunidade começou a implementar as mudanças sugeridas pelo grupo de estudo e diagnóstico. Em consequência, foi realizada a adequação curricular de forma gradual, porém bastante efetiva. A primeira mudança foi a inclusão da disciplina Técnicas Agrícolas, na parte diversificada da matriz curricular, com o objetivo de melhor contextualizar o currículo à realidade da comunidade. Em seguida, observando-se o já estabelecido pela legislação, aforam incluídas as disciplinas de Educação Musical, Dança, Teatro, entre outras características das matrizes curriculares da modalidade de ensino em tempo integral.

No entanto, apesar de perceber a importância significativa e avanços apresentados pelas mudanças realizadas, no decorrer do processo, depararam com a dificuldade de encontrar profissionais qualificados, para atender a parte diversificada da proposta pedagógica adotada.

Segundo relatos colhidos durante a pesquisa, desde 2012 as comunidades do entorno de Taquaruçu Grande manifestaram suas preocupações com a criação de políticas educacionais, que atendessem melhor a população que vivia nos distritos e nas áreas rurais do município.

Em um primeiro momento, a comunidade propôs ao município de Palmas, uma nova logística de edificação da infraestrutura dessas escolas, com o objetivo de garantir adequações de espaços básicos e necessários ao aprimoramento da qualidade da educação ofertada nas escolas do campo, principalmente, no quesito de formação de turmas.

Concomitante à melhoria da infraestrutura, debateu-se a necessidade de oferta do ensino em tempo integral em todas as unidades educacionais do campo, como forma de redução do desgaste físico dos alunos e dos custos com o transporte escolar.

O envolvimento social com o projeto de criação da nova escola mostrou sua força social a cada audiência pública realizada em Taquaruçu Grande. Dessa forma, no período de 2005 a 2008, a gestão municipal instituiu um grupo de estudos para elaborar, a partir do diagnóstico da realidade predominante nas cinco unidades educacionais já existentes, a proposta de educação do campo a ser apresentada, oficialmente, junto ao MEC.

É importante ressaltar que a construção da escola da comunidade - Escola Municipal João Beltrão, só foi possível porque um fazendeiro da região doou a área para a comunidade e não para a prefeitura de Palmas. Segundo o relato de um participante do grupo focal “as terras

do distrito de Taquaruçu Grande não possuíam registro, ou seja, a grande maioria das pessoas simplesmente foi chegando, vivendo e pronto” (P1). Ainda de acordo com os depoimentos de P1, “não havia interesse, ou boa vontade do proprietário da terra em disponibilizar mais terreno para a ampliação da unidade escolar”. O desinteresse foi assim explicado: “Não havia nem mesmo interesse em negociar com a prefeitura a questão, porque o proprietário da fazenda não possuía escritura, documento necessário para efetuar venda, conforme exigido pela legislação” (P1).

Assim, a prefeitura de Palmas passou a viver uma demanda a mais: a compra de uma área para construção de uma nova escola. Além disso, por ser um espaço tão natural, os gastos com terraplanagem e adequação para a realização da obra seriam altos demais. O tempo foi passando e, apesar de ter sido realizadas reformas no prédio da ETI João Beltrão, a estrutura continuava inadequada e incapaz de atender à demanda local. Realmente precisava-se uma ação efetiva, contudo, os fazendeiros entendiam que o caso envolvia a regularização de muitas terras, com proprietários indispostos a perder qualquer centímetro de suas propriedades e, ainda correr o risco de ter que recolher imposto territorial para o poder público. O problema de escola, posto de saúde e atendimento das necessidades sociais da comunidade era do poder público. Caso de seguridade social garantidas na Constituição Federal.

Em 2014, a paróquia local, sensibilizada com a situação extremada as famílias no intento de garantir educação aos seus filhos, que viajavam por mais de duas horas, nos ônibus do transporte escolar, para chegar à escola, teve a iniciativa de ceder parte da área de sua propriedade. Outro motivo importante para tomada dessa decisão, foi o fato de estar se esgotando o prazo para a aplicação da verba destinada pelo Ministério da Educação para financiar a construção de uma nova escola para a comunidade. A prefeitura deveria, no entanto, providenciar o terreno e executar o projeto.

#### **4.2 O dia do Campo e a caminhada por uma educação do campo agroecológica**

Em comemoração aos primeiros 100 dias do governo municipal do ano de 2013, realizou-se na chácara do seu Ademar, ao lado da escola João Beltrão, um evento denominado “Dia no campo”, com o propósito de aproximar a gestão municipal da população local. Durante o evento, em seu discurso para a comunidade, o gestor municipal, classifica o povoado de Taquaruçu Grande como “Santuário Ecológico”. Aproveitando o ensejo, surge uma voz do Movimento de Proteção ao Ribeirão de Taquaruçu Grande, o Movimento Água Doce, e apresenta ao gestor e a todo o seu secretariado presente, as principais demandas da

comunidade: coleta do lixo, programa de prevenção das queimadas, presença da polícia ambiental e outras metas que deveriam ser realizadas a médio e longo prazo, focando principalmente em um projeto de desenvolvimento sustentável integrado para a região, para promover o respeito ao ambiente natural. Sugeriu-se, também, a criação de um roteiro turístico ecológico denominado “Projeto Taquaruçu – Uma fonte de vida”, com o objetivo de iniciar a recuperação das matas ciliares e a regularização fundiária.

A partir desse momento, iniciou-se um ciclo mais frequente de promoção de rodas de conversas na comunidade que culminou na projeção de uma escola sustentável, uma proposta educacional diferenciada e específica para o contexto vivido pela comunidade rural, capaz de romper com as metodologias transplantadas do meio urbano.

Desde a realização do dia de campo a equipe que atuou durante o diagnóstico, juntamente com a comunidade tornaram-se parceiros. Tal união se deu para pensar desde o projeto da estrutura física até a proposta curricular de uma nova escola do campo. Desejava-se uma escola capaz de atender aos anseios da comunidade local, com um fazer educacional que formasse cidadãos multiplicadores do conhecimento culturalmente adquirido pelas famílias de agricultores e transmitido por diversas gerações. Enfim, uma proposta educacional que viesse a estabelecer o elo científico necessário à promoção de hábitos sociais fundamentados na agroecologia e na sustentabilidade. As obras para a construção da escola são iniciadas em 2015, vindo a se tornar realidade em agosto de 2019, conforme é ilustrado nas Figuras 5 e 6.

**Figura 5** - Construção da ETI Prof. Fidêncio Bogo (2015)



Fonte: [www.palmas.to.gov.br](http://www.palmas.to.gov.br)

**Figura 6 - ETI Prof. Fidêncio Bogo (2019)**



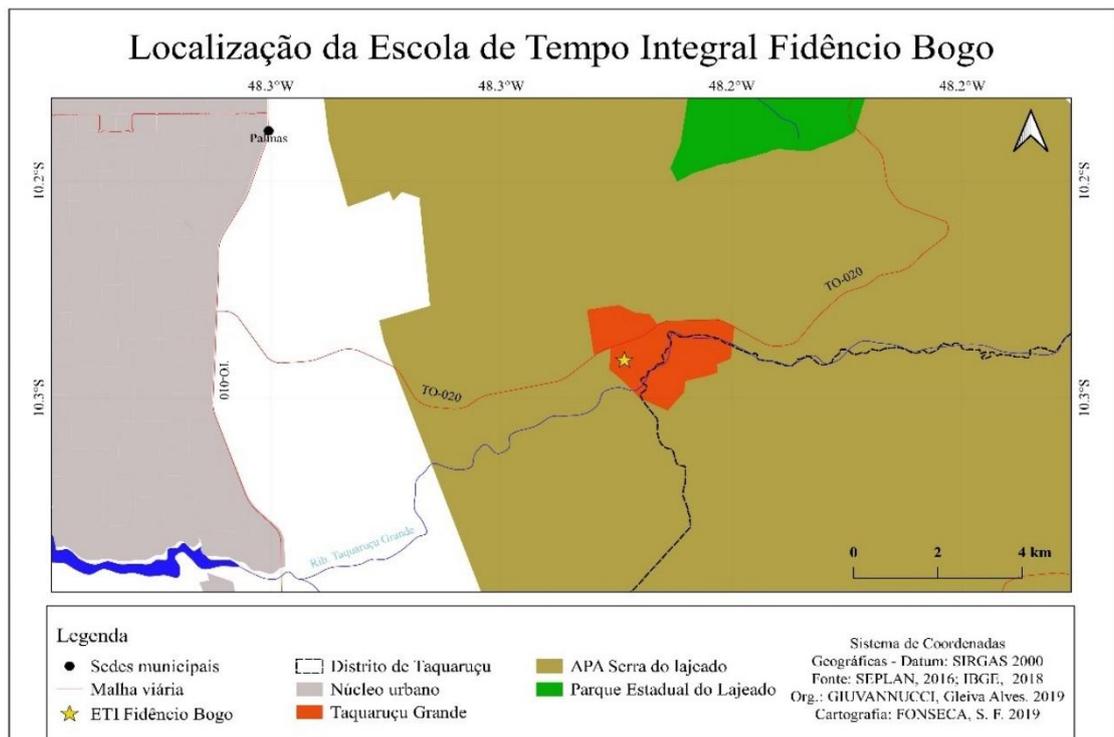
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019

Edificada no município de Palmas, capital do Tocantins, a unidade educacional do campo, ETI Professor Fidêncio Bogo, ocupa uma área 49.866,52m<sup>2</sup> com um total de 2,218,39m<sup>2</sup> de construção construída em área rural às margens do Ribeirão Taquaruçu. A paisagem do entorno é composta por serras e matas, circundado por uma trilha ecológica e árvores nativas do cerrado que conferem características agroflorestal à escola.

### 4.3 A ETI Professor Fidêncio Bogo e sua proposta educacional agroecológica

Apresentando uma arquitetura simples e extremamente arrojada para um espaço escolar do campo, o projeto arquitetônico foi pensado para ser um diferencial de unidade educacional, considerando não apenas as ações pedagógicas, mas também, sua filosofia voltada para o empreendedorismo do turismo rural. Tais atividades são favorecidas pelo espaço que circunda a área externa da construção da escola, o que denominou de “Laboratórios vivenciais” com o objetivo de desenvolver atividades de preservação ambiental e práticas agrícolas sustentáveis, baseadas na Agroecologia.

**Figura 7– Localização da Escola de Tempo Integral Fidêncio Bogo**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019 (dados da SEPLAN, 2016 e IBGE, 2018).

Contudo, é de suma importância destacar, o constante apoio do poder público e a presença massiva da comunidade. Em cada ação realizada pela igreja, a associação e movimento organizado pelos voluntários que, espontaneamente, se engajavam ao projeto fez com que o mesmo se fortalece a legitimidade.

Durante a roda de conversa do GF de resgate da memória da criação da escola, outro participante, relatou as dificuldades enfrentadas.

Com muita luta tivemos as liberações e hoje nosso enfrentamento é para continuar implementando, o passo a passo do nosso sonho para Taquaruçu Grande. (...) Tivemos desde sempre o empoderamento advindo da luta social, religiosa, ambiental e claro, a necessidade da população. Foi incrível que sempre nos sentimos respeitados pelo poder público, porque mesmo que eu quem levava as pautas para o governo, eu só fui uma peça de todo o projeto, e usamos todas as possibilidades de ganhar tempo, verba e não deixar o sonho da escola morrer. E por mais que as dificuldades tenham sido constantes, conseguimos manter a imparcialidade do projeto, não envolvendo políticos ou partidos e sim uma organização popular em busca do direito à educação (P2, 2019).

Escolher o nome da escola exigiu de todos os segmentos da comunidade uma vigilância criteriosa. Considerava-se importantíssimo manter a identidade do projeto que nasceu, fortaleceu e tornou-se realidade através de uma ação genuinamente popular, do empoderamento advindo da luta social, religiosa, ambiental e claro, da necessidade da população.

Sobre esse episódio, o participante 1 relatou a necessidade do acompanhamento constante e de resistência:

Eu estava com meus pais em Goiânia, quando fui avisado que o nome da escola seria votado na Câmara. O nome esse escolhido, sem nossa anuência, estava em pauta e, claro, não representava a comunidade. Foi indicado um autor que nem brasileiro é, que não tinha nenhuma relação com Taquaruçu Grande, e eu saí dirigindo de lá pra cá sem chão, liguei para vereadores e arrumei confusão para que não fosse votado antes do meu retorno. Chegando aqui me pediram a indicação de outro nome, e eu não poderia dizer algo diferente de Fidêncio Bogo (P1, 2019).

O participante comenta, ainda que, como outro nome sequer foi sugerido, na apresentação, houve unanimidade de aceitação do nome de Fidêncio Bogo, o que é para alguns, foi motivo de surpresa:

Muitos julgaram que eu iria escolher nomes religiosos para representar a doação da paróquia, mas tudo começa pelo respeito, e eu respeito à laicidade do Estado. Jamais poderia associar um nome santo a algo público, porque a escola não é minha, é nossa, é da comunidade, e, além disso, Fidêncio Bogo era professor (P1, 2019).

Em poucas palavras P1 explica a indicação do nome para a escola, contando sua história

Fidêncio Bogo, catarinense de Rio do Oeste, Alto Vale do Itajaí, Santa Catarina, no sul do país, mudou-se para a cidade de Natividade, ainda norte goiano em 1976 e, antes mesmo de existir o estado do Tocantins, já lutava por uma melhor qualidade de vida de nossa gente. Era ambientalista, professor, entusiasta, poeta, morou aqui, defendeu as minorias, a regionalidade, a educação e também a igreja, de maneira que representa tudo o que buscamos do início ao fim. Merece e traz conforto, a todos nós, nomear a escola assim, uma perfeita homenagem (P1, 2019).

Complementando a fala de P1, outra participante acrescentou: “Inclusive, muitas pessoas não conheciam a história dele, e tivemos a preocupação de tornar pública a jornada dele, até na inauguração da escola com um resumo de tudo aquilo que ele havia produzido durante sua vida.”.

Sobre a edificação da escola na área doada pela igreja, e os princípios ecológicos e de sustentabilidade, P4 relatou a importância do conhecimento das pessoas que habitam a região de Taquaruçu Grande há mais tempo, para que ocorra a preservação ambiental:

Eu moro aqui na região há oito anos. Vim de Goiás para cá, aprendi tudo que sei de agricultura com meus pais, vim para cá na época da terraplanagem do solo, pela empresa terceirizada, acompanhei toda a obra, e quando a Professora. Queli me deu a oportunidade de continuar por aqui, eu pedi as contas e aceitei. Não quero sair daqui, vou seguir junto nesse sonho dessa escola, porque é tudo para a nossa comunidade. Se hoje uso a agroecologia na terra é porque aprendi, cada vez mais, aqui. (P4, 2019).

A fala de P5 reforça a importância da participação da comunidade para a garantia de seus direitos à educação e de preservação de sua cultura:

As empresas que trabalharam ficavam impressionadas com os nossos esforços para garantir o mínimo de impacto ambiental. É imprescindível também falar sobre a Professora Queli, porque ela entendeu tão bem a nossa ideia de a escola ser um ambiente transformador no contato das pessoas com a terra. Que não queríamos erradicar as coisas, mas sim integrar o turismo, a agroecologia, as crianças, a educação e principalmente o meio ambiente. Ela nunca mediu esforços para aprender mais, indo a diversas terras buscar experiência e vivência, viajamos o país para visitar escolas que já existem nesse modelo sustentável sabe? (P5, 2019).

O sentimento ufanista de todos os pioneiros dessa história de luta cidadã é externado nas palavras finais do P1:

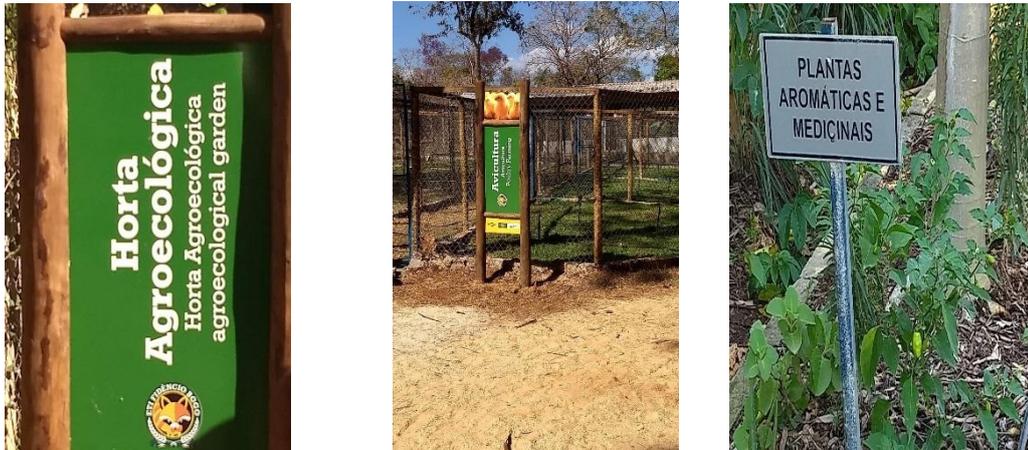
O sentimentalismo que temos com a escola, é do coração mesmo. No dia em que tudo foi assinado e resolvido, eu fiz uma oração e discurséi que apesar de Padre, com escolha celibatária, essa escola é a minha primeira filha, e assim como todo pai, eu faço de tudo dentro da verdade e honra para manter o ideal justo da escola. Seu Antônio foi nosso primeiro funcionário, começou nossa horta, analisamos as árvores, as plantas e retiramos o mínimo necessário para manter o máximo do ambiente inalterado (P1, 2019).

A ETI Professor Fidêncio Bogo funciona em regime de tempo integral, oferta práticas de produção agroecológicas, zootécnicas, agroindustriais e gerenciamento agrícola, com a

intenção de desenvolver o empreendedorismo. Também trabalha com sistemas agroflorestais, compostagem, fruticultura, piscicultura, apicultura e avicultura de corte e postura, buscando atender a demanda da comunidade do Taquaruçu Grande.

São diversos espaços para realização de atividades práticas, como o galinheiro que reúne galinhas poedeiras, pintinhos, poleiro, bebedouros e ninhos. A Horta Agroecológica, que é um espaço rico em oportunidades de aprendizagem e produz verduras e legumes, além de plantas aromáticas e medicinais (Figura 8)

**Figura 8- Horta Agroecológica / Avicultura / Plantas Medicinais**



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019

Existem, ainda, os laboratórios vivenciais, onde acontecem as atividades práticas de piscicultura a escola possui um tanque coberto, energia fotovoltaica para os procedimentos de filtragem e oxigenação da água e manutenção da temperatura adequada para o bom desenvolvimento dos peixes e o laboratório para as práticas de meliponicultura onde técnicos e professores orientam a criação e manejo de diferentes espécies de abelhas pelos próprios alunos (Figura 9).

**Figura 9- STAF Agroflorestal / Piscicultura / Meliponicultura**



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2019.

No Brasil, a noção de Agroecologia tem sido objeto de debates e interpretações por diversos autores e instituições tais como Caporal e Costabeber (2002), Sousa (2015) e Altieri (2010). Concebendo-se a educação base necessária para a promoção do desenvolvimento socioeconômico e cultural de uma sociedade promissora, os teórico apresentados nesta pesquisa, apresentam unanimidade em relação ao entendimento de que a Agroecologia, enquanto ciência, precisa ir além dos seus conteúdos específicos para poder contribuir com a formação da identidade dos educandos sem que se perca de vista o contexto social em que estão inseridos considerando-se em suas análises os fatores ambientais, políticos, sociais e culturais que constituem a historicidade cultural de uma comunidade.

Neste enfoque, retoma-se o objetivo geral desta pesquisa em analisar o Projeto Escola Tempo Integral ETI Professor Fidêncio Bogo, entender o seu processo de planejamento, execução e implementação durante o período de 2013 a 2019 e, principalmente, a ocorrência de convergências entre a PNAPO<sup>5</sup> e o Projeto Educacional proposto para a comunidade campesina do Distrito Taquaruçu Grande Palmas – TO utilizando-se da pesquisa qualitativa de caráter documental.

Destaca-se neste contexto que, no ano de 2013, é elaborado o PLANAPO - Plano Nacional de Agroecologia e da Produção Orgânica (BRASIL, 2013), cujo objetivo é o de implementar os programas e ações indutoras da transição agroecológica, da produção orgânica e de base agroecológica, possibilitando à população a melhoria de qualidade de vida por meio da oferta e consumo de alimentos saudáveis e do uso sustentável dos recursos naturais, constituindo-se em instrumento de operacionalização da PNAPO e de monitoramento, avaliação e controle social das ações por ele organizadas.

Desse modo, numa perspectiva didática, foram selecionadas as metas PNAPO/PLANAPO diretamente relacionadas ao Projeto Educacional proposto pela Escola Tempo Integral ETI Professor Fidêncio Bogo para a comunidade campesina de Taquaruçu Grande Palmas – TO e elaborou-se um quadro, para espelhar a análise pretendida (Quadro 2).

**Quadro 2- Comparação entre PNAPO e Projeto da ETI Fidêncio Bogo**

<b>METAS DA PNAPO /PLANAPO</b>	<b>EVIDÊNCIAS NO PROJETO</b>
1- Promover a participação da sociedade na elaboração e no acompanhamento da PNAPO e do PLANAPO;	Elaboração do projeto de construção do espaço físico da unidade educacional por profissionais de engenharia e arquitetura do município com a participação de entidades

<sup>5</sup> Decreto Federal nº 7794 (BRASIL, 2012) instituiu a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – PNAPO no Brasil, com o objetivo de integrar, articular e adequar políticas, programas e ações indutoras da transição agroecológica e da produção orgânica e de base agroecológica, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da população, por meio do uso sustentável dos recursos naturais e da oferta e consumo de alimentos saudáveis.

	representativas. comunidade local.
2- Constituir subcomissões temáticas que reunirão setores governamentais e da sociedade, para propor e subsidiar a tomada de decisão sobre temas específicos no âmbito da PNAPO;	Promoção de Audiências Públicas pelo município; Realização de encontros (GF) pela Associação Água Doce com representantes das ETIs do Campo da Semed-Palmas, igreja e da comunidade local;
3- Propor as diretrizes, objetivos, instrumentos e prioridades do PLANAPO ao Poder Executivo federal;	Participação da Associação Água Doce com representantes das ETIs do Campo da Semed-Palmas, igreja e da comunidade local em reuniões com o Secretariado Municipal para apresentação e viabilização das ações pretendidas como a aquisição da área para construção da escola e regularização do projeto agroecológico junto ao MEC e revisão das verbas concedidas pelo poder público municipal e federal.
4- Promover o diálogo entre as instâncias governamentais e não governamentais relacionadas à agroecologia e produção orgânica, em âmbito nacional, estadual e distrital, para a implementação da PNAPO e do PLANAPO. II - articular os órgãos e entidades do Poder Executivo federal para a implementação da PNAPO e do PLANAPO; III - interagir e pactuar com instâncias, órgãos e entidades estaduais, distritais e municipais sobre os mecanismos de gestão e de implementação do PLANAPO;	Participação da Associação Água Doce com representantes das ETIs do Campo da Semed-Palmas, igreja e da comunidade local em reuniões com o Secretariado Municipal para apresentação e viabilização das ações pretendidas para garantir a o mínimo de impacto ambiental, garantir a promoção do desenvolvimento sustentável da região integrado ao ambiente natural e a execução, da proposta educacional em sua integralidade; oferta de ensino em regime de tempo integral, oferta práticas de produção agroecológicas, zootécnicas, agroindústria e gerenciamento agrícola, com a intenção de desenvolver o empreendedorismo, sistemas agroflorestais, compostagem, fruticultura, piscicultura, apicultura e avicultura de corte e postura, buscando atender a demanda da comunidade do Taquaruçu Grande.

**Fonte:** Elaborado pela autora com base no Decreto Federal nº 7.794 (BRASIL, 2012)

Considerando-se a correspondência entre o Decreto Federal nº 7794/2012 que institui PNAPO e norteia a elaboração do PLANAPO em 2013, percebe-se significativas convergências com o projeto educacional da ETI Prof. Fidêncio Bogo e os objetivos básicos da PNAPO de promover a participação e o acompanhamento da sociedade no desenvolvimento de políticas públicas. A participação e acompanhamento da comunidade local na elaboração e desenvolvimento do projeto de construção do espaço físico e da proposta educacional com a realização de Audiências Públicas pelo município, encontros (GF) pela Associação Água Doce, conferem características inovadoras na forma de articular os órgãos e entidades do Poder Executivo Federal. para captar os recursos que serão geridos pelo poder executivo municipal, sob o acompanhamento e fiscalização dos representantes da comunidade local.

Para melhor compreender o espectro da utilização do termo “Agroecologia”, enquanto fundamentação para a proposição de implementação e até mesmo análises e avaliações de políticas públicas no espaço urbano ou rural, percebeu-se a partir do estudo realizado, a necessidade da organização dos conceitos formulados pelos principais teóricos sobre o tema, em quatro campos sociais distintos: científico, dos movimentos sociais, governamental e educacional.

Em síntese, observando-se a literatura revisada, a palavra Agroecologia é designada como implementação da ciência ecológica em sua dimensão científica. Enquanto que no campo social exige concepção de gestão de agroecossistemas sustentáveis como instrumento de promoção do equilíbrio entre produtividade e o meio ambiente. Portanto, em seu aspecto educacional, “constitui-se em uma ciência que trata as práticas desenvolvidas por meio da convergência de duas disciplinas científicas básicas: agronomia e ecologia” (ALTIERI, 2010).

Penteado (2000), afirma que a Agroecologia com os aspectos ecológicos, tecnológicos e socioeconômicos, ao contrário do que aparentam, não é uma disciplina nova, mas um novo campo de estudos, que busca combinar as contribuições de diversas disciplinas: Agronomia, Sociologia Rural, Ecologia e Antropologia, entre outras.

Para autores como Gleissmann (2001), Fonseca (2009) e Caldart (2012), a Agroecologia também corresponde a um campo de estudos que pretende o manejo ecológico dos recursos naturais, uma ação social coletiva de caráter participativo, um enfoque holístico e uma estratégia sistêmica. Isto para reconduzir o curso corrompido da co- evolução social e ecológica, mediante um controle das forças produtivas que estanque seletivamente as formas degradantes e espoliadoras da natureza e da sociedade.

**Quadro 3- Quadro de Conceitos Teóricos de Agroecologia e Campos Sociais.**

<b>CONCEITOS TEÓRICOS</b>	
<b>ALTIERI (2010)</b>	Ciência que estuda os agroecossistemas integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia.
<b>GLEISSMANN (2001)</b>	Ciência que aplica os princípios e conceitos da ecologia ao desenho e manejo de agrossistemas sustentáveis.
<b>CAPORAL E COSTABEBER (2002)</b>	Ciência que estabelece as bases para a construção de estilos de agricultura sustentável e de estratégias de desenvolvimento rural.
<b>FONSECA (2009).</b>	Campo de conhecimento transdisciplinar, que recebe influência das ciências sociais, agrárias e naturais, em especial da Ecologia Aplicada.
<b>CALDART (2012)</b>	A agroecologia é a base científica de construção da agricultura camponesa capaz de confrontar o agronegócio.
<b>CONCEITOS POR CAMPOS SOCIAIS</b>	
<b>CIENTÍFICO</b>	Agroecologia é caracterizada de diferentes formas: disciplina, interdisciplina, paradigma, ciência, conhecimento transdisciplinar, saber multiperspectiva.
<b>MOVIMENTOS SOCIAIS</b>	Agroecologia é concebida, como um estilo de agricultura a ser construído ou como princípios/conceitos a serem aplicados com a finalidade de se constituir uma agricultura considerada sustentável.
<b>GOVERNAMENTAL</b>	“Produção de base agroecológica” é definida como “aquela que busca otimizar a integração entre capacidade produtiva, uso e conservação da biodiversidade e dos demais recursos naturais, equilíbrio ecológico, eficiência econômica e justiça social” PNAPO - Decreto nº 7.794, de 20 de agosto de 2012.
<b>EDUCACIONAL</b>	O conceito de Agroecologia repercute diretamente na dimensão pedagógica e na definição do exercício profissional de seus egressos, em termos de atribuições

	técnicas, regulamentação e fiscalização; ademais, levanta discussões sobre perfil dos agricultores a serem atendidos pelos futuros profissionais e sobre os processos produtivos com os quais terão as necessárias qualificações e o direito de trabalhar. Alguns cursos de Bacharelado em Agroecologia no Brasil foram vinculados às Diretrizes Nacionais para o Ensino de Agronomia, de forma a viabilizar aos egressos a busca de uma atuação correspondente à dos engenheiros (as) agrônomos (as).
--	--

**Fonte:** Adaptado de Norder, et.al, (2016).

Seguindo este raciocínio, a agroecologia fortalece-se em sua dimensão local, por apresentar um potencial endógeno, rico em recursos, conhecimentos e saberes que facilitam a implementação de estilos de agriculturas voltadas para a biodiversidade ecológica e diversidade sócio cultural (MOLINA, 1996, apud CAPORAL, 2009, p. 9).

Portanto, a produção agrícola com técnicas ecológicas inseridas na produção agroecológica tem como objetivo a maior viabilidade nos processos agrícolas naturais, implicando na conscientização da fundamental importância de trabalhar o solo preservando-o com matéria orgânica, cooperando diretamente com sua atividade biótica.

Consequentemente, a promoção de intervenções feitas para a dinamização de resultados de produtividade, quando feitas em harmonia com os princípios ecológicos básicos se fundamentam nas seguintes práticas: reciclagem de nutrientes e retenção de energia, introdução de insumos internos, integração de culturas e pecuária, diversidade de espécies e recursos genéticos em agroecossistemas ao longo do tempo e espaço.

Priorizando-se as práticas agrárias cujo foco está em manter contínuas interações naturais com a produtividade de todo o sistema agrícola, a Agroecologia pode ter vários significados: um novo modelo tecnológico, uma política pública, ou, até mesmo, definida como um movimento social, sob a ótica governamental.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso teve a finalidade de analisar o projeto educacional da Escola Tempo Integral ETI Professor Fidêncio Bogo, buscando entender o seu processo de planejamento, construção e implementação, durante o período compreendido entre 2013 a 2019, com o intuito de evidenciar a ocorrência de convergências entre a PNAPO e o Projeto Educacional de Ensino fundamental de 09 anos, ofertado em regime de tempo integral, proposto para a comunidade campesina do Distrito Taquaruçu Grande Palmas – TO.

Ao desenvolver a análise pode-se perceber que o projeto se detém na apresentação descritiva da especificidade da construção de uma infraestrutura diferenciada para viabilizar o desenvolvimento de um novo modelo de escola do campo, com oferta de educação em regime de tempo integral e fundamentado nos princípios da agroecologia. Contudo, observou-se que a apresentação e fundamentação da matriz curricular não foi acompanhada das ementas das disciplinas propostas, tão necessárias à execução da formação agroecológica pretendida. Ou seja, à primeira impressão é que a preocupação com a infraestrutura sobrepõe à educacional. Entretanto, ao ouvir os participantes, no grupo focal, pode-se constatar um grande interesse e zelo em garantir a oferta de uma formação agroecológica para o alunado do ensino fundamental de 9 anos.

A organização dos conteúdos programáticos diversificados, de natureza pedagógica e científica, inerentes à proposta inovadora de educação do campo, é de fundamental importância para o alcance dos objetivos de aprendizagem mínimos necessários aos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) e dos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). A importância de tal constatação está diretamente ligada aos resultados qualitativos da aprendizagem esperada para a primeira etapa da educação básica em relação aos baixos índices do IDEB apresentados ao longo da história da educação do campo em todo o país.

Ao analisar o Projeto Pedagógico da ETI Fidêncio Bogo conclui-se, entretanto, que desenvolvimento dos conteúdos programáticos, específicos para cada um dos 9 anos de escolarização, é um desafio ainda a ser enfrentado.

Essa demanda constitui-se na elaboração detalhada de um referencial curricular de base democrática, capaz de subsidiar a adoção de práticas educativas que contraponham à fragmentação do trabalho docente. A integração entre os profissionais é condição para o estabelecimento de um currículo com as especificidades necessárias para a oferta de uma educação do campo contextualizada, de boa qualidade, fundamentada na Agroecologia,

Ciência transdisciplinar, que recebe influência das Ciências Sociais, Agrárias e Naturais, em especial da Ecologia Aplicada. Esta parece ser a base adequada para condução da prática docente, uma vez que o objetivo maior do trabalho pedagógico pretendido é promover a compreensão e conscientização sobre hábitos e posturas que valorizem e estimulem o diálogo constante entre as diversas áreas do conhecimento, de forma interativa das relações entre a formação escolar e a Agroecologia.

Neste sentido, destaca-se que a elaboração da proposta municipal de educação do campo foi unificada a partir da iniciativa das comunidades das 5 (cinco) escolas do campo, já existentes no município, que se uniram à comunidade de Taquaruçu Grande para fazer o diagnóstico. E, principalmente, para fortalecer as organizações sociais existentes em função do interesse comum de mobilizar o poder público municipal, galgando espaço junto as esferas estadual e federal, para formalizar uma ação conjunta de elaboração de uma política educacional local para a educação do campo. Esta política implantada via Projeto Educacional Agroecológico da ETI Fidêncio Bogo – Taquaruçu Grande – Palmas – TO, nasceu com grandes possibilidades de nacionalização, pois guarda relevantes convergências com as metas da PNAPO.

A análise evidenciou que a proposta educacional desta unidade educacional, além de harmonizar com os objetivos pretendidos pela PNAPO, apresenta bases para a valorização da saúde, contidas nos procedimentos básicos de promoção de atitudes econômicas que garantam a segurança alimentar da população, em especial aos de baixa renda. A educação defendida fomenta e valoriza não apenas a disseminação das práticas da agricultura familiar com base agroecológica, fortalecendo o movimento de transição das práticas da agricultura moderna para as práticas de agricultura agroecológicas (CALDART, 2012). Também aponta perspectivas da formação de cidadãos capazes de interagir com a natureza e produzir alimentos de forma ecologicamente correta, economicamente viável e socialmente justa.

Nesta perspectiva, a formação escolar das novas gerações residentes no campo, tem grande contribuições para criar um movimento rumo à transição desejada. Movimento que pode ser produzido pela educação no campo, tanto em termos de amadurecimento de saberes humanos e de práticas de trabalho para a produção alimentar de alta qualidade, com segurança alimentar, como pela percepção da importância da preservação da vida pessoal e coletiva de forma harmônica e integrada ao meio ambiente, ou seja, de conscientização do cidadão sobre sua responsabilidade social.

Considerando os resultados obtidos, acredita-se ser oportuno sugerir que a proposta pedagógica de educação agroecológica iniciada pela ETI Prof. Fidêncio Bogo seja estendida

para a segunda etapa da educação básica (Ensino Médio), no período noturno, oportunizando a continuidade dos estudos pelos jovens de 15 a 17 anos, residentes no Distrito de Taquaruçu Grande.

Acredita-se que esta iniciativa promoverá o máximo aproveitamento da infraestrutura já existente, cujo projeto arquitetônico encontra-se em contínua e gradual implantação, além de inibir o êxodo rural, promover o empoderamento socioeconômico da comunidade local por meio de práticas empreendedoras e comercialização de produtos da agricultura sustentável e os demais bens culturais da região.

Por fim, cabe considerar que o produto deste trabalho se constitui de um relatório sobre a memória da criação da ETI Prof. Fidêncio Bogo (APÊNDICE A), cuja finalidade maior deverá ser a de auxiliar servidores e novos pesquisadores no entendimento dos processos de criação e implantação do projeto educativo agroecológico, de forma colaborativa entre a comunidade local e o poder público, relação fundamental ao sucesso de uma política pública. Este memorial pode servir de registro histórico para a comunidade de Taquaruçu Grande, e, ainda servir de ponto de partida para pesquisas futuras, que possam ampliar o entendimento da convergência entre as Ciências da Educação e Agroecológica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. Sesc. São Paulo: CEBRAP, 2012.
- ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3. ed., (revista e ampliada), São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA, 2012.
- ALVES, R.P.S. **Os caminhos da educação integral em Palmas**. Tocantins [manuscrito]: 2013.
- BACCI, I.L.P. **Produção familiar e associativismo: modos de vida e reprodução socioeconômica da comunidade rural de Taquaruçu Grande – Palmas TO**. 2006. Dissertação (Mestrado em Agronegócios) – Programa de Pós-Graduação em Agronegócios, Universidade Federal de Uberlândia – MG, Uberlândia, 2006.
- BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia para avaliação de políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2001. 96 p. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).
- BERALDO, K.A.; GONÇALVES, L.M. Políticas Públicas e Educação no Campo: caso das Escolas Família Agrícolas no TBP-Tocantins. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional G&DR**, v.15, n.2, Edição Especial, p. 77-89, mar/2019.
- BERNAL, A. B.; MARTINS, A. de M. C. (Orgs.). **Formação de agentes populares de educação ambiental na agricultura familiar: volume 5 – Sustentabilidade e agroecologia: conceitos e fundamentos**. Brasília: MMA, 2015. 88 p.
- BRANDÃO, C.R. (com participação de Ana Maria Araújo Freire). **Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, letras e palavras**. São Paulo. Ed UNESP, 2005. 17p.
- BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1473/1222>>. Acesso em: 08 Dez. 2012.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Brasil Agroecológico: Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – Planapo**. Brasília: 2016.
- BRASIL. Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica. **Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica - PLANAPO**. Brasília, DF: MDS; CIAPO, 2013.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. 1996. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_L9394.htm)>. Acesso em: 28 Mai. 2012.
- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). In. SAMBUICHI, R.H.R, et al. **Análise da Construção da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

- BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). **Referências para o Desenvolvimento Territorial Sustentável**. Brasília: MDA/SDT, Condraf, 2003.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R.S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012
- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, M. A. (org). **Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1. ed. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 77-86.
- CALDART, R. S.; BENJAMIN, C. **Projeto Popular e Escola do Campo**. Coleção por Uma Educação Básica no Campo. Brasília, DF: 2000.
- CALIXTRE, A.B.; BIANCARELLI, A.M.; CINTRA, M.A.M. **Presente e futuro do desenvolvimento brasileiro**. Brasília: IPEA, 2014.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia: enfoque científico e estratégico. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável**, v. 3, n. 2, p. 13-16, 2002.
- CARNEIRO, M.A. **LDB Fácil: leitura crítica-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.
- CAVALCANTI, C. R. O movimento nacional por uma educação do campo e os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo no Maranhão In: COUTINHO, A, F (Org.). **Sobre políticas Educacionais no Brasil: interpretações acerca de lutas, conquistas e os desafios para a educação no século XXI**. São Luís: EDUFMA, 2009.
- CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M. Para onde caminham os CIEP's? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisas**, n. 119, p. 147- 174, jul.2003.
- CAVALIERIE, A.M. Anísio Teixeira e a educação Integral. **Paideia**, v.20, n. 46, p.249-259, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> > Acesso: 14 de set. 2012.
- CAVALIERIE, A.M. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p. 247-270, dez.2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>.> Acesso em: 24 de out. de 2012.
- CAVALIERIE, A.M. Escola pública de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C.C.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral (org.)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CAVALIERIE, A.M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 Dez. 2012.
- DALFIOR, E. T.; LIMA, R. de C. D.; ANDRADE, M. A.C. Reflexões sobre análise de implementação de políticas de saúde. **Saúde em Debate**, v. 39, p. 210-225, 2015.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. TOCANTINS. **Relatório Final do Programa Nacional de Inovação e Sustentabilidade da Agricultura Familiar no Tocantins**. Palmas: Embrapa Pesca e Aquicultura, 2015.

FARENZENA, N; LUCE, M. B. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, p. 195-215, 2014.

FERNANDES, S.G.; et al. Agricultores definindo a sustentabilidade de agroecossistemas empregando indicadores de solos e sanidade de culturas rápidas e fáceis. **Revista Brasileira de Agroecologia**. v.4, n.2, 2009.

FEROLLA, L. M. **Processos colaborativos na gestão pública**: estudo das relações estabelecidas no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FONSECA, M.F.A.C. **Agricultura Orgânica: regulamentos técnicos e acesso aos mercados dos produtos orgânicos no Brasil**. Niterói (RJ): PESAGRO RIO, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Ipea Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, p. 211-259, 2000.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos Ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** Nova série, v. 1, n. 2, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores. Rio de Janeiro: IBGE: 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: tabagismo 2018. Rio de Janeiro, 2009.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Resultados dos Dados Preliminares do Censo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. v.2. Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

JOBERT, B.; MULLER, P. **L'État en action: politiques publiques et corporatismes**. FeniXX, 1987.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: CORTEZ, 2002.

LIBANEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do Autor, 2002.

LIMA, L.C. **Análise das Chamadas Públicas do PNAE no município de Palmas (TO)**. 2019. Monografia (Graduação do Curso de Ciências Econômicas) - Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas-TO, 2019.

LIMA, M.A.; COSTA, F.J.F.; PEREIRA, K.R.C. Educação do Campo, organização escolar e currículo: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1127 – 1151 out./dez.2017.

LONDRES, F. **Agrotóxicos no Brasil: um guia para ação em defesa da vida**. Rio de Janeiro: AS-PTA – Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, V. Definições da Prática Pedagógica e a Didática Sistêmica: Considerações em Espiral. **Revista Didática sistêmica**, v. 1, 2005.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de gestão pública contemporânea**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MICHEL, M.H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Mônica Castagna Molina, organizadora. Brasília: MDA/MEC, 2010

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da escola família agrícola de Goiás – EFAGO**. 2005, 320 fl. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UEC, 2005.

NASCIMENTO, C. G. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. **Revista eletrônica. Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

NORDER, L.B.B. Agroecologia: polissemia, pluralismo e controvérsias. **Revista Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XIX, n.3, p.1-20, 2016.

OLIVEIRA, N.M.; STRASSBURG, U.; PIFFER, M. Técnicas de pesquisa qualitativa: uma abordagem conceitual. **Ciências Sociais Aplicadas em Revista** - UNIOESTE/MCR, v.17, n. 32, p.87-110, 2017.

PALMAS. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto Político Pedagógico da ETI Fidêncio Bogo**. Palmas - TO, 2018.

PEDROSO, P.B.; CLEPS Jr., J. **Produção Familiar e Associativismo**: modos de vida e reprodução socioeconômica da comunidade rural de Taquaruçu Grande-Palmas (TO). Revista de Geografia Agrária, 2009.

PINTO, I. C. M.; SILVA, L. M. V.; BAPTISTA, T.V.F. Ciclo de uma política pública de saúde: problematização, construção da agenda, institucionalização, formulação, implementação e avaliação. In: PAIM, J. S.; ALMEIDA-FILHO, N. **Saúde coletiva**: teoria e prática. Rio de Janeiro: MedBook, 2014. p. 69-81.

ROCHA, R. A avaliação da implementação de políticas públicas a partir da perspectiva neo-institucional: avanços e validade. **Cadernos EBAPE.BR**, v.2, n.1, 2004.

SANTOS, E.O.; NEVES, M.L.C. Educação do campo e desenvolvimento territorial: reflexões e proposições. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação Entrelaçando**, Caderno Temático IV, n.6, v.1, Ano III, 2012, p.1-10.

SARAVIA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas públicas**. Brasília: Enap, 2006. p. 21-42.

SCHOTT, E.; MARTINS, M.L.B. Contextualização geopolítica do estado do Tocantins. In: SCHOTT, E.; et al. **Diagnóstico da Segurança Alimentar e Nutricional do Estado do Tocantins**. 1 ed. Palmas: EDUFT, 2017, p. 11-14.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, C.A.F. **Educação para o trabalho contemporâneo: construindo autonomia para transformar**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2010.

SOUSA, R. da P. **Educación profesional y sabidurías de los jóvenes campesinos en la Amazonía**: una reflexión desde la agroecología política. 2015. Tese (Doutorado) – Universidad Pablo de Olavide, Sevilha, 2015.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, v.1, n.16, jul/dez 2006, p. 20-45.

STAKE, R.E. Case studies. In: Denzin NK, Lincoln YS (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000.

UNEFAB - União das Escolas Família Agrícolas do Brasil. **Inauguração da EFABIP Pe. JOSIMO**, no Bico do Papagaio - TO, 2010. Disponível em <

<http://www.unefab.org.br/2016/04/inauguracao-da-efabip-pe-josimo-no-bico.html#more>>.  
Acesso em 22 de Abr. 2018.

UNEFAB - União das Escolas Família Agrícolas do Brasil. **Regimento Interno da UNEFAB.** Aprovado pelo Conselho Deliberativo. 2010.

VERGARA, S.C. **Projeto e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2003.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBAM, N.J.; KUJAWA, H.A. As políticas públicas em Amartya Sen: condição de agente e liberdade social. **Revista Brasileira de Direito**, Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 60-85, 2017

ZAMBERLAN, J.; FRONCHETI, A. **Agricultura ecológica: Preservação do pequeno agricultor e do meio ambiente.** 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

**APÊNDICE A**

**RELATÓRIO FINAL DE PESQUISA:** Memorial: processo de construção e implantação da ETI Professor Fidêncio Bogo