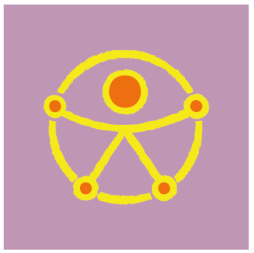


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CADERNO DE GESTÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO

FICHA TÉCNICA

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO – MEC
Leonardo Barchini

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI/MEC
Zara Figueiredo

COORDENAÇÃO DO PROJETO E ORGANIZAÇÃO EDITORIAL
Marina Pan Chacon Liberman
Bruno de Castro Rozenberg

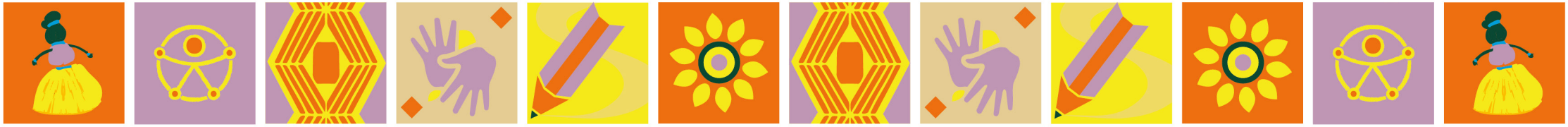
AUTORES
Maria Isabel Antunes-Rocha
Fernanda Marques
Natália Sátyro
Eloisa Vidal
Sofia Lerche Vieira
Lauana Simplicio
Cléa Maria da Silva Ferreira
Daniella Rocha Magalhães
Elvio Cotrim
Julia Ribeiro
Lara Simielli
Carolina Campos
Maria Luiza Alessio
Renata Grinfeld
Ana Lorena Bruel
Valéria Lopes

REVISÃO CRÍTICA
Bruno de Castro Rozenberg
Caio de Oliveira Callegari
Emília Lucy Nogueira Marinho
Flávia Costa Oliveira
Guilherme Ferreira Soares
Karoline Belo
Lucas Fernandes Hoogerbrugge
Maria Angélica Paixão Frazão
Maria Isabel Antunes-Rocha
Marília de Pádua Carvalho Dantas
Marina Pan Chacon Liberman

APOIO TÉCNICO
Alice Pinheiro Cravo
Aline Fernandes de Paula Freitas
Arthur Eduardo de Oliveira Morais
Jaqueline Vitoria Leite Novoletti
Ludmila Soares Toledo

DESIGN E DIAGRAMAÇÃO
Arthur Eduardo de Oliveira Morais
Renato Carbone (Raf Editoria)

REVISÃO TEXTUAL
Carmen Nascimento
Mauro de Barros



Direitos Autorais

© Ministério da Educação, 2026.

Este documento pode ser reproduzido e distribuído, no todo ou em parte, desde que citada a fonte.
Proibida a comercialização.

Sumário executivo

A Educação do Campo parte inicialmente do entendimento das três dimensões que a compõem: um movimento social, uma matriz político-pedagógica e uma política pública. Também se fundamenta no **protagonismo dos sujeitos do campo e de seus contextos**, o que significa sua presença efetiva nos processos de planejamento, execução e avaliação das escolas do campo. Essa modalidade também está amplamente associada à **agroecologia,** por meio de movimentos que lutam pelo meio ambiente, e ao uso sustentável dos recursos naturais.

As redes educacionais devem, portanto, garantir que a **gestão da oferta e o projeto pedagógico** sejam construídos coletivamente, refletindo aspectos sociais, culturais e econômicos. Alguns dos caminhos possíveis passam pela organização pedagógica por meio da **multisseriação** e pela alternância de tempos e espaços, articulando a Educação do Campo aos contextos de vida dos estudantes. Esse planejamento envolve adequar conteúdo, metodologias e calendários, por exemplo.

Atualmente, um desafio enfrentado na Educação do Campo é a **nucleação de escolas**, que ocorre quando uma mesma unidade atende estudantes de mais de um território, em uma lógica de oferta intercampo. Isso acaba incentivando o deslocamento de crianças para outras áreas rurais ou, até mesmo, para escolas urbanas, desconsiderando as especificidades e as demandas das diversas populações do campo. Somado a isso, há uma **precarização** dessas escolas em termos de infraestrutura, transporte e projetos pedagógicos. Esse cenário se agrava quando considerado o crescente movimento de **fechamento de escolas do campo**, ainda que a oferta dessa modalidade seja um dever do Estado e um direito dessas populações.

A seguir, apresentamos de forma sintética alguns destaques das recomendações para cada dimensão da gestão educacional. Convidamos, contudo, à leitura atenta de cada capítulo para ampliar a compreensão e identificar os caminhos possíveis para sua rede.

RELAÇÕES FEDERATIVAS

O regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados e municípios é fundamental para a boa execução de políticas educacionais em um país descentralizado

O capítulo 4 aborda a importância de as redes estruturarem suas estruturas de governança nos moldes previstos pelo Novo Pronacampo. Elas terão funções como articular diferentes atores, planejar e executar a política e assegurar a participação e o controle social. Também é preciso mapear as demandas dos territórios e, na sequência, mobilizar assistência técnica e financeira da União, o que pode ser feito por meio de instrumentos como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por exemplo.

PLANEJAMENTO

O planejamento da Educação do Campo pressupõe olhar para os princípios de diversidade, pertencimento e territorialidade

O capítulo 5 apresenta a importância de considerar o planejamento estratégico como um processo contínuo da gestão. No caso dessa modalidade, ele deve ser orientado para responder às especificidades das populações do campo. É preciso, portanto, considerar questões como multisseriação, nucleação de escolas, pedagogia da alternância, currículos que valorizem saberes locais, calendários flexíveis etc. Algumas práticas apoiam o processo, como consultas públicas e integração com áreas como agroecologia, saúde, cultura e reforma agrária. Além disso, o planejamento serve de instrumento para lidar com desafios como fechamento de escolas, transporte e alimentação precária e formação docente insuficiente.

FINANCIAMENTO

O mapeamento das demandas das populações do campo e a compreensão dos custos reais da oferta diversificada de modelos de Educação do Campo são os primeiros passos para estruturar um planejamento orçamentário que possibilite uma educação mais justa e equitativa

O capítulo 6 explica a arquitetura do financiamento da educação, com especial foco nas vinculações de recursos, nos programas federais suplementares, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e na complementação da União. No caso das escolas do campo, indígenas e quilombolas, evidencia que o PDDE Água e Campo é um programa fundamental para a descentralização de recursos para as escolas, incluindo verbas para garantir o abastecimento de água potável, o esgotamento sanitário e melhorias na infraestrutura física. Também destaca o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), que visa garantir o

acesso e a permanência de estudantes residentes em áreas rurais. Além da redistribuição de recursos, essa seção traz a discussão da equidade no planejamento e na gestão orçamentária.

MATRÍCULA E COMPOSIÇÃO DE TURMAS

As redes devem criar mecanismos para facilitar os processos de matrícula, oferta e enturmação, de modo a garantir os direitos educacionais e acolher as trajetórias plurais dos estudantes

O capítulo 7 mostra que os processos de matrícula e organização de turmas são pedagógicos, com alto grau de autonomia no nível das redes e das escolas, que determinam a concretização dos direitos educacionais. Para tornar a oferta mais justa, existem alguns caminhos que podem ser seguidos, como processos anuais de mapeamento territorial participativo, flexibilização e contextualização das documentações necessárias e do calendário para matrículas, ações de busca ativa que envolvam agentes comunitários e organização de turmas que reconheça a multisseriação como estratégia pedagógica e não como solução precária.

ALOCAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A distribuição equitativa e estratégica dos profissionais da educação é peça-chave para garantir uma oferta educacional de qualidade no âmbito da Educação do Campo

O capítulo 8 evidencia a heterogeneidade na alocação de professores com formação adequada, tanto em termos regionais quanto entre modalidades educacionais. Nesse sentido, é recomendado que a rede estabeleça incentivos financeiros e não financeiros para atrair e reter professores melhor formados para escolas de difícil lotação ou alta vulnerabilidade. Para garantir mais equidade educacional, essa alocação pode ser centralizada na rede, articulando seu planejamento de acordo com as necessidades específicas de cada território.

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

As formações continuadas devem estar vinculadas aos principais desafios e lacunas das redes educacionais, evidenciados pelas avaliações e pelo diálogo contínuo com as escolas

O capítulo 9 aponta que a formação é um processo contínuo, que deve ocorrer de forma regular no contexto de trabalho. Esse cenário se torna ainda mais complexo com a multisseriação, dada a fragilidade das formações inicial e continuada dos profissionais

em relação à heterogeneidade presente nas salas de aula. Recomenda-se que as redes façam um levantamento territorial e das condições de acesso das escolas do campo, articulem-se com movimentos sociais, garantam condições materiais e institucionais para as formações, desenvolvam estratégias pedagógicas específicas, adequem seus calendários aos ciclos produtivos, aprofundem a questão da multisseriação e coordenem-se com demais políticas e programas.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

As redes devem planejar o monitoramento e a avaliação de forma coerente aos contextos das diversas populações do campo

O capítulo 10 discorre sobre como o monitoramento é um processo contínuo que envolve toda a comunidade escolar e serve de suporte para a avaliação e o aprimoramento das políticas educacionais. A rede precisa conhecer e utilizar os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além daqueles fornecidos pelos sistemas estaduais e municipais. Em muitos casos, é necessário que a rede crie indicadores que ainda não existem e são fundamentais para a formulação, o acompanhamento e a avaliação de seus programas. Outro eixo fundamental é instituir mecanismos específicos de monitoramento e avaliação da aprendizagem, que podem incluir avaliações diagnósticas e formativas, rotinas de devolutivas pedagógicas e momentos de reflexão coletiva, ações que também contribuem para a formação continuada dos profissionais da rede.

1. Apresentação

Uma breve análise do lugar das modalidades na agenda da política educacional nos permite afirmar que, embora tenhamos avançado bastante na formação de professores, seja inicial ou continuada, há ainda, em alguma medida, uma lacuna relativa à gestão das modalidades. Ainda são escassas as iniciativas em redes de ensino que implementaram desenhos de gestão das modalidades, considerando suas particularidades.

Geralmente, o que se assiste no funcionamento das redes de ensino são lógicas universalistas de planejamento, de processos avaliativos, de organização de tempos, espaços e territórios, que não apenas desconsideram aspectos próprios das modalidades, mas também dificultam o próprio cumprimento do direito à educação dos grupos que compõem o público das modalidades.

Nesse sentido, os Cadernos de Gestão das Modalidades Educacionais são parte de uma coletânea organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC). A iniciativa tem como objetivo contribuir com o debate público e oferecer subsídios às redes de ensino para a formulação, implementação e monitoramento de políticas, programas, processos e práticas de gestão para a promoção da equidade educacional. Para isso, foram produzidos seis cadernos, com foco na Educação Básica, correspondentes às seguintes modalidades: **Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos**.

Essas publicações foram pensadas para apoiar os gestores das secretarias estaduais, distrital e municipais de Educação no trabalho de garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes atendidos em cada modalidade educacional. Para isso, o conteúdo dos cadernos foi estruturado de forma a conectar saberes teóricos e marcos normativos à educação aplicada, tendo em vista os desafios e especificidades que fazem parte do dia a dia da gestão das modalidades. Cabe destacar que as reflexões e recomendações aqui apresentadas buscam contemplar a diversidade de contextos dos entes federativos, servindo de insumos para redes de pequeno, médio e grande portes.

A publicação é fruto do trabalho conjunto e matricial de especialistas de cada área e que, a convite da Secadi, contribuíram com seus conhecimentos teórico e prático, no campo da gestão edu-

cacional, possibilitando reflexões e propostas significativas para a melhoria da oferta das modalidades educacionais.

Cada caderno é composto por um sumário executivo, que reúne os principais aprendizados e recomendações de seus capítulos, além desta apresentação e de uma seção dedicada à intersecção entre as modalidades educacionais e aos temas a elas transversais. Em seguida, apresenta-se um capítulo sobre as diretrizes da respectiva modalidade, cujo objetivo é oferecer ao leitor uma visão de conceitos fundamentais e marcos legais, bem como aprofundar a análise dos principais desafios de gestão relacionados à formulação e à implementação de políticas e ações voltadas para a modalidade.

Após a contextualização da modalidade, cada caderno apresenta uma sequência de capítulos que trazem subsídios sobre sete dimensões de gestão: **1. Relações federativas; 2. Planejamento; 3. Financiamento; 4. Matrícula e composição de turmas; 5. Alocação de profissionais; 6. Formação de profissionais; e 7. Avaliação e monitoramento da educação**. Vale destacar que cada uma dessas dimensões traz conceitos, desafios e caminhos possíveis para apoiar os gestores, considerando as especificidades de cada modalidade. É importante destacar que **os capítulos refletem unicamente a opinião dos autores** e que, ao longo dos cadernos, são apresentados dados e informações tendo como recorte temporal o ano de 2025.

Outro aspecto a ser considerado é que os seis cadernos são materiais de apoio às redes, que têm a responsabilidade legal da oferta de todas as modalidades educacionais. Além disso, como será abordado adiante, um mesmo estudante pode ser parte de mais de uma modalidade de forma concomitante. Por isso, incentivamos os gestores a realizar uma leitura atenta desse material e, sobretudo, a envolver as diferentes equipes que compõem as secretarias no debate e na implementação das propostas aqui apresentadas.

Convidamos os leitores a visitar a página da Secadi/MEC dedicada à gestão educacional para equidade em: https://www.gov.br/mec/pt-br/gestao-educacional-para-equidade.

Para outras informações sobre ações, diretrizes e dados específicos sobre a Educação do Campo, acessem: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo.

Por fim, mas não menos importante, queremos explicitar nosso afeto e agradecimento especial a cada um dos especialistas que colaboraram para a elaboração deste inédito e importante material.

Esperamos que ele seja uma ferramenta ativa, que permita reflexões e mudanças concretas nas redes de ensino, de modo a garantir o direito à educação, com garantia de princípio de qualidade, há muito expresso nos textos legais!

Boa leitura!

2. Transversalidade das Modalidades educacionais

Ainda que esta coletânea esteja organizada em seis cadernos autônomos, correspondentes às modalidades educacionais, ela foi concebida para uso integrado e estratégico pelas redes de educação pública. Essa abordagem contribui para evitar a fragmentação de políticas e ações, promovendo uma oferta educacional articulada, coerente e orientada à plena garantia dos direitos educacionais.

Cada modalidade educacional possui suas especificidades e, por isso, conta com diretrizes, políticas e normativas próprias. No entanto, há desafios compartilhados, cujas soluções e experiências podem inspirar avanços entre diferentes modalidades. Isso permite que o planejamento das redes seja feito de forma mais coerente e estratégica, evitando que elas sejam abordadas de forma pontual e isolada nos estados, no Distrito Federal e nos municípios.

Outro aspecto central nas práticas de gestão educacional é o reconhecimento de que um mesmo estudante pode ser, simultaneamente, atendido por mais de uma modalidade educacional. Pensá-las de forma integrada, portanto, significa reconhecer identidades múltiplas e assegurar uma oferta educacional que responda, de maneira efetiva, às diferentes realidades e necessidades de cada estudante.

As intersecções entre as seis modalidades educacionais são diversas e se manifestam de múltiplas formas no cotidiano das redes de ensino. Mas, para facilitar a compreensão, serão apresentados alguns exemplos. Entre o público da educação de jovens e adultos, isto é, das pessoas que não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio na idade adequada, há uma proporção mais elevada de pessoas com deficiências. Diante desse cenário e de modo a garantir os direitos educacionais de todos, as redes de ensino devem garantir a oferta de Educação Especial Inclusiva nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), identificando e eliminando quaisquer barreiras que restrinjam ou impeçam o acesso, a permanência, a aprendizagem e a participação desses estudantes.

Outra intersecção possível está na Educação Bilíngue de Surdos (EBS) com a Educação do Campo. Na organização da oferta educacional para estudantes público da EBS em escolas situadas em territórios do campo, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e os materiais pedagógicos devem considerar suas

especificidades linguísticas, identitárias, culturais e contextos de vida, assegurando professores bilíngues e a Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino. Ao mesmo tempo, a proposta pedagógica deve dialogar com as características sociais, culturais e produtivas das populações do campo, valorizando os saberes locais, as relações com o território e os modos de vida desses estudantes e de suas famílias. Nos casos em que não houver disponibilidade de professores bilíngues ou de pares surdos na própria comunidade, as redes de ensino devem garantir o acesso a escolas ou classes bilíngues de surdos, inclusive por meio da oferta de transporte escolar adequado para o deslocamento dos estudantes.

Outro exemplo ilustrativo é a intersecção entre as modalidades da Educação Escolar Indígena e da Educação de Jovens e Adultos. Ao estruturar turmas de EJA em escolas indígenas, é fundamental que o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o currículo e os materiais pedagógicos sejam formulados partindo das necessidades, expectativas e experiências dos jovens, adultos e idosos indígenas, incluindo a perspectiva das relações com o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, esses instrumentos devem estar baseados nas especificidades do território etnoeducacional em questão, respeitando a cultura, os valores e o modo de viver desses estudantes.

Essas intersecções acabam gerando implicações práticas na gestão das redes, como a necessidade de se criar um planejamento estratégico de políticas ou ações voltadas para estudantes atendidos por mais de uma modalidade ao mesmo tempo. Ou, ainda, garantir políticas de formação continuada para os profissionais da educação que foquem na diversidade cultural, na inclusão, na educação em direitos humanos e nos desafios específicos e compartilhados das modalidades.

Essa transversalidade também implica como construir currículos, avaliações, calendários e materiais didáticos que reconheçam e valorizem toda essa diversidade. Como será abordado adiante, turmas multisseriadas, calendários próprios e tempos e espaços flexíveis fazem parte da realidade de estudantes quilombolas, indígenas e do campo, por exemplo, e isso deve se refletir na organização da oferta do ensino.

Por isso, os gestores e as gestoras devem primeiramente fazer um levantamento adequado da realidade de suas redes, entendendo a fundo quem são os sujeitos que as compõem e quais são os seus contextos. Esses cadernos buscam justamente orientar nesse processo de diagnóstico e de busca por caminhos possíveis para aprimorar a gestão das modalidades.

Buscar a efetiva implementação das modalidades significa, portanto, garantir a perspectiva de equidade na educação. Isso implica que as redes educacionais precisam organizar suas equipes, planejar suas políticas e programas e distribuir recursos partindo do reconhecimento amplo das diferenças socioculturais, étnicas, linguísticas, entre outras. Nesse sentido, as redes precisam considerar de forma articulada temáticas que são transversais, como a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação para as relações étnico-raciais. Ao longo dos capítulos, esses cadernos buscarão diálogos com esses eixos, que, junto às modalidades, são fundamentais para garantir uma educação mais justa e equitativa.

3. Diretrizes sobre a modalidade de Educação do Campo

Maria Isabel Antunes-Rocha[1]

Este caderno foi elaborado com o objetivo de disponibilizar aos gestores do sistema educacional um conjunto de informações e orientações que podem contribuir para melhorar a oferta escolar para as populações do campo. O caderno foi estruturado com esta introdução e, na sequência, uma série de textos que abordam temáticas consideradas relevantes no processo de gestão das redes escolares:

Neste momento, pode surgir a dúvida: por que a denominação educação do campo e não educação rural? Inicialmente, é preciso considerar que, na cultura brasileira, os termos rural e urbano são tratados como oposição: rural como atrasado e urbano como moderno; ou rural como um lugar idílico (é comum as pessoas manifestarem o desejo de morar em um sítio, mas projetando um local silencioso, com alimentação saudável e abundante, matas e rios limpos e um modo de vida simples) e o urbano como espaço da poluição, da competição e do pouco contato com a natureza.

Para romper com esse modo de pensar, sentir e agir, emerge o termo campo, que por sua vez nos remete à cidade. Com essa denominação, espera-se que a educação seja o lugar de onde parte a construção do entendimento de que as formas de produzir e reproduzir a vida, no campo e na cidade, são complementares. E que viver em um ou outro espaço pode ser uma opção, e não a única possibilidade para melhorar as condições de vida. A expectativa é que a escola não se constitua como um dos principais fatores que provocam a migração para a cidade.

Nessa perspectiva, a escola se constitui como um direito necessário para os grupos populacionais que residem e trabalham no campo, demandando do poder público uma ação qualificada para

1. Professora Titular da Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e atenção sobre formação de professores na perspectiva da Educação do Campo e da Psicologia Social.

a correção da defasagem de uma oferta precária e a construção de novas possibilidades sinalizadoras de um futuro melhor.

Incentiva-se que os gestores considerem a possibilidade de conhecer como sua rede vem historicamente atendendo a oferta escolar para as populações do campo. Assim, é possível encontrar relatórios administrativos, teses, dissertações, livros, vídeos e depoimentos de pessoas que atuaram como gestores em administrações anteriores. Esse conhecimento pode trazer informações que certamente contribuirão para seu entendimento da situação atual. A publicação *Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra* é uma referência que pode contribuir para a reflexão.[2]

EDUCAÇÃO DO CAMPO: O QUE É, QUAIS SEUS PRINCÍPIOS E PRINCIPAIS CONCEITOS?

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, no capítulo II, seção IV, artigos 35 e 36. Nessa condição, torna-se necessário compreender para quem, o que é, para que, onde e como organizar esse processo formativo.

Podemos iniciar com a definição proposta por Caldart (2012, p. 259):[3] "A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas."

Mas quem são os povos do campo? O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010,[4] que dispõe sobre a política de Educação do Campo, nos diz no artigo 1º, parágrafo 1, item 1, que

> [...] entende-se por: populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2025).

Com essa orientação, pode-se considerar que a Educação do Campo é estruturada em três dimensões: é um movimento social (porque se estrutura a partir das lutas por direitos); é uma matriz político-pedagógica (luta de um povo que produz e reproduz

2. ANTUNES-ROCHA, M. I.. *Da cor de terra*: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
3. CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267. Disponível em: <https://educacaodocampo.ufes.br/sites/educacaodocampo.ufes.br/files/field/anexo/Dicion%C3%A1rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2026.
4. BRASIL. Ministério da Educação. *Política de Educação do Campo*. Coleção Marco Referencial de Equidade na Educação. MEC/Secadi, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/educacao-no-campo.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

sua existência em um determinado contexto) que se organiza por princípios, conceitos e orientações metodológicas; e é uma política pública (lutas que estão conquistando políticas públicas). Importante ressaltar que as dimensões são distintas entre si, mas indissociáveis; isto é, para compreender a Educação do Campo em sua totalidade, é necessário identificar, distinguir e articular cada uma delas objetivando integrá-las em um todo coerente.

Iniciamos então o trabalho para compreender a Educação do Campo como um movimento social.

Em meados da década de 1990-2000, movimentos sociais e sindicais, profissionais da Educação Básica, organizações não governamentais e governamentais, igreja e universidades se envolveram em práticas, publicações, seminários e encontros visando trazer para o debate a questão da escolarização dos povos campesinos. Naquele momento, o Brasil vivenciava a construção de movimentos de luta por direitos. Dentre eles, emergiam os movimentos de luta pela terra. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi o primeiro a denunciar, durante o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (I Enera), em 1996, que a oferta escolar no campo estava limitada aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, mesmo assim, era precária. E, o mais grave, é que estava em curso a implantação da política de transporte escolar que incentivava a nucleação das poucas escolas ainda existentes e o deslocamento de crianças e jovens para estabelecimentos nas áreas urbanas.

Dessas denúncias emergiu uma mobilização em todo o território nacional que culminou com a realização da I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo, em 1998. Esse evento é um marco, pois, a partir dele, ficam instituídos o Movimento de Luta pela Educação Básica do Campo, as diretrizes que orientariam a luta pelo direito à educação e as práticas a serem desenvolvidas. Ao longo das duas décadas seguintes, o movimento se estabelece em âmbito nacional, estadual e municipal em todo o território brasileiro. Nessa caminhada, conquistou políticas públicas e marcos legais e realizou uma ocupação significativa na educação brasileira, em todas suas etapas e níveis, fazendo com que a Educação do Campo obtivesse em 2010 a condição de modalidade de ensino.

A Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec), instituída em 2007 pela Portaria MEC nº 1.258/2007 e composta por membros dos movimentos sociais e órgãos do governo federal, com a função de assessorar o Ministério da Educação (MEC) na formulação e no monitoramento das políticas afirmativas educacionais voltadas para as populações do campo, é uma das repercussões dessa luta.

A experiência possibilitou que essa articulação se fortalecesse e se constituísse como o Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec). O Fonec é constituído por representantes de institutos de educação, universidades, movimentos sociais e sindicais populares do campo e entidades que atuam na luta por direitos. Em cada estado, e em muitos municípios, pode-se encontrar uma associa-

ção, uma comissão ou uma rede que tem como pauta a luta pela Educação do Campo. Nos movimentos sociais e sindicais, nas secretarias estaduais e municipais de educação e nas instituições de educação superior também estão presentes diretorias, comissões e núcleos cuja missão principal é a Educação do Campo. O Movimento da Educação do Campo também se articula com outras organizações sociais que reivindicam direitos. Podemos citar os grupos que lutam pela agroecologia, pela terra, pela água, pelos direitos trabalhistas, pelo meio ambiente, entre outros.

Recomenda-se que o gestor, em sua caminhada para conhecer a oferta escolar para as populações do campo, considere a possibilidade de estabelecer um diálogo com organizações sociais que atuam em sua região (movimentos sindicais e sociais, universidades, fóruns, comissões e núcleos que desenvolvem atividades vinculadas à realidade campesina).

Aqui, é possível refletir sobre a matriz pedagógica que está sendo construída. A Educação do Campo nasce da luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico (PPP) comprometido com a construção de um projeto de vida, de campo e de escola numa perspectiva emancipatória em termos econômicos, políticos, sociais e culturais. Isso significa dizer que a luta não se esgota na conquista de uma escola, pois a partir daí é preciso garantir um processo formativo que seja capaz de contribuir para que os povos do campo sejam fortalecidos em suas lutas, seja ela permanecer no campo, tirando dele seu sustento, seja buscando na cidade a realização, a concretização de seus planos.

Com essa intencionalidade, é possível organizar a matriz pedagógica da Educação do Campo em três princípios:

a) garantir o protagonismo dos sujeitos campesinos e dos seus contextos;

b) a prática pedagógica precisa ser articulada com um projeto de escola, de campo e de sociedade ancorado na justiça social, na sustentabilidade socioambiental e no compromisso com a construção de relações sociais fundamentadas na busca por transformações das relações de dominação;

c) a oferta escolar precisa se constituir, em termos de estrutura, dinâmica e conteúdo, considerando os povos do campo como sujeitos de direitos.

Essa distinção é para efeito didático, pois, na verdade, esses princípios são indissociáveis, isto é, será necessário empreender esforços para garantir que a prática pedagógica contenha elementos de cada princípio.

Protagonismo dos sujeitos campesinos e dos seus contextos

Protagonismo é diferente de participar, pois diz respeito à presença dos sujeitos do campo nos processos de discussão, planeja-

mento, execução e avaliação de uma escola e dos seus processos pedagógicos. Na Educação do Campo, trata-se de garantir a presença dos sujeitos e dos seus contextos, ou seja, dos seus modos de viver. O protagonismo, nesse sentido, se compromete com uma educação construída com a participação efetiva dos sujeitos do campo. Não uma escola *para*, *por* ou *com*, mas ***do***, isto é, com vínculos de pertencimento que envolvem todas as dimensões da vida.

Os profissionais da educação podem enfrentar alguns desafios para garantir esse princípio. O primeiro deles diz respeito à presença histórica, no Brasil, da forma desqualificadora de pensar, sentir e agir com a população do campo. A depreciação e/ou idealização dos seus modos de vida está presente na literatura, nas músicas, nas piadas, nas imagens e até nos livros didáticos e se materializa na escola por diferentes atitudes (ANTUNES-ROCHA, 2012).

Um segundo desafio diz respeito ao fato de que os povos do campo têm uma histórica construção como sujeitos coletivos. Ao longo da história da humanidade, se organizaram, lutaram pela terra, fizeram revoluções, participaram de guerras e se adaptaram a diferentes períodos e contextos, mas, acima de tudo, resistiram. No Brasil, temos registros da Guerra de Canudos, do Contestado, do Cangaço, até da formação das Ligas Camponesas, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da criação dos sindicatos de trabalhadores rurais, para citar alguns, que evidenciam essa história de resistência. Na contemporaneidade, a presença de sindicatos, associações, núcleos, irmandades, entre outros, evidencia que a mobilização para construir juntos pode passar pela articulação com sujeitos, com famílias, mas também com suas organizações sociais.

Ter como referência a identidade coletiva dos povos do campo é um caminho direto para se aproximar de seus contextos, de suas formas de produzir e reproduzir a vida. Historicamente, suas lutas pautaram os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que dificultam e, na maioria das vezes, impedem que continuem no campo. A Educação do Campo, ao articular o protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos, traz para a escola os desafios e as possibilidades de apoiar e fortalecer esses sujeitos para que possam organizar suas lutas e garantir suas formas de vida.

Uma terceira dificuldade reside na compreensão de que o protagonismo diz respeito à presença efetiva dos sujeitos e dos seus contextos, focalizando aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que nos levam para o segundo princípio.

Projeto de escola articulado a um projeto de campo e de sociedade

A oferta da educação escolar para as populações campesinas é precária. Essa precariedade pode ser evidenciada na oferta concentrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no transporte escolar que obriga os estudantes a conviverem com situações de risco de vida diariamente, na fragilidade de um projeto peda-

gógico que não considera as demandas dos sujeitos e dos seus contextos. Nesse sentido, é possível dizer que essa forma de fazer a educação vem contribuindo para a expulsão da população do campo e, com isso, agravando as questões econômicas, políticas, sociais e culturais no campo e na cidade.

A Educação do Campo se vincula a um projeto de campo que enfatiza o uso sustentável dos recursos naturais, a garantia de uso da terra para policultura, a defesa da biodiversidade, a valorização das práticas culturais, os processos coletivos para comercialização e o desenvolvimento de tecnologias apropriadas a um modelo comprometido com a Agri-Cultura (FERNANDES, 2004).[5]

Comprometer-se com a luta por um campo onde possa acontecer a Agri-Cultura traz desafios para a escola, visto que essa forma de vida sinaliza também a construção de outras formas de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a educação, mais especificamente a escola, assume a função de uma ferramenta necessária para contribuir com os processos de organização de uma nova sociedade. Uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem a construção de novos sujeitos, uma nova escola, um novo campo e uma nova sociedade. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político.

A Educação do Campo se afasta, pois, da educação rural, no sentido de que tem como bandeiras de luta a emancipação, a resistência das populações campesinas, o oferecimento do direito, da opção de escolha do próprio destino, seja ela permanecer no campo, tirando dele seu sustento, seja buscando na cidade a realização, a concretização de seus planos. O que importa é que seja uma decisão e não uma imposição. A Educação do Campo não é somente uma proposta de educação escolar, mas sim um paradigma que orienta o processo educativo em suas diferentes possibilidades.

Educação como direito

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) define a educação escolar como um direito do cidadão e um dever do Estado. Nesse sentido, o direito à Educação Básica é direito público e subjetivo da população brasileira. Esse direito pode ser traduzido dentro dos marcos da liberdade, da democracia, do respeito à diversidade, da garantia da gratuidade e do acesso universal. Sendo assim, é possível indagar sobre como o Estado (país, estado, Distrito Federal e município) estão cumprindo esse dever quando tratamos da oferta escolar para as populações campesinas.

5. FERNANDES, B. M; MOLINA, M.C. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

Os argumentos de base econômica, na maioria das vezes, orientam as decisões sobre o fechamento de escolas, por exemplo, e isso pode ser revisto à luz da compreensão de que é dever do Estado garantir o acesso e a permanência da população brasileira em uma escola com qualidade pedagógica, tecnológica e física.

Para tanto, questões como a nucleação e o transporte escolar precisam ser repensados com o crivo do princípio da equidade, conforme disposto na Constituição brasileira. A população campesina não parte do mesmo lugar quando se faz a comparação com os sujeitos que residem na área urbana no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola. Sendo assim, é necessário construir políticas públicas que possam contribuir para corrigir as defasagens históricas produzidas pela negação do direito à educação a parte dos camponeses.

Outro ponto importante diz respeito à organização pedagógica por meio da multisseriação, da formação por alternância, das áreas do conhecimento e das possibilidades de gestão colaborativa com as comunidades e suas organizações sociais. Existe uma produção de conhecimento consolidada que pode contribuir com a gestão, tanto no que diz respeito à formação como no desafio da organização do sistema escolar como um todo. A *Coleção Cadernos Escola da Terra: semeando saberes com os territórios* pode ser uma das fontes de consulta.[6]

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA

O Movimento pela Educação do Campo conquistou políticas públicas de âmbito federal, estadual e municipal, alcançou todos os estados e um grande número de municípios por meio da organização de núcleos com pessoas interessadas em lutar por esse direito, bem como pela oferta de cursos de formação continuada, material didático e docentes graduados nos cursos superiores implantados na perspectiva da Educação do Campo. Desde 1998, o movimento vem conquistando marcos legais que se constituem como ferramentas importantes na orientação de nossas práticas. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, publicadas em 2002 e atualizadas em 2008, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foram, sem sombra de dúvida, um marco inicial que fomentou a emergência de resoluções em âmbito estadual e municipal e se tornou referência para a conquista representada pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Nesse decreto, temos no artigo 1º, parágrafo 1, item 2 uma definição do que é uma escola do campo: "[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (BRASIL, 2012).

6. HAGE, S. M; ANTUNES-ROCHA, M.I; SILVA, H. do S. de A.; LEAL, A. A.A; ARAÚJO, M. de N. C.(Orgs.). *Cadernos Escola da Terra:* semeando saberes com os territórios. Belém: MC&G, 2025. Disponível em: <https://mcegeditorial.com.br/item/cartografia-das-escolas-do-campo-no-brasil-colecao-cadernos-escola-da-terra-semeando-saberes-com-territorios-caderno-1/>.

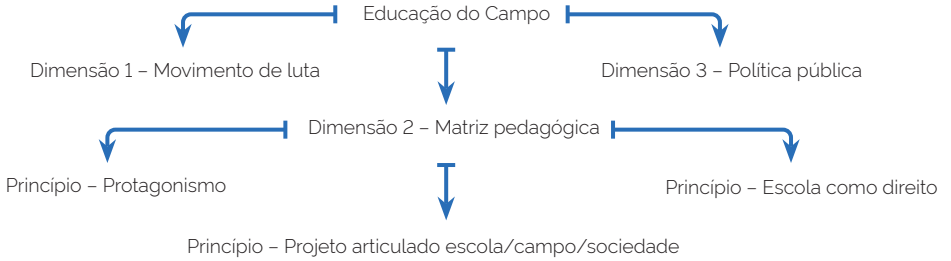
Essa definição é, sem sombra de dúvida, uma referência para que os gestores possam organizar as escolas para além do limite territorial, pois cria a prerrogativa do lugar de moradia do aluno como condição para sua vinculação como do campo ou urbana. Outra referência importante é a resolução que institui a Educação do Campo como modalidade (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, capítulo II, seção IV, artigos 35 e 36). Esse marco legal dispõe que a Educação Básica do Campo estará presente em todas as etapas da educação, tendo em vista que prioriza o contexto em que os estudantes do campo produzem e reproduzem suas vidas. Nesse sentido, estão previstas adequações curriculares necessárias às peculiaridades da vida no campo, entre quais estão conteúdos curriculares e metodologias, bem como organização de tempos e espaços adaptados às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às atividades produtivas.

A resolução ressalta também que é necessário ter um projeto pedagógico articulado com os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia da realidade do campo, criando assim possibilidades de que a escola tenha uma identidade vinculada aos sujeitos e seus contextos. Destaca ainda que se deve buscar, nas escolas do campo, um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, visando assegurar a preservação da vida e das gerações futuras, e na alternância de tempos e espaços formativos como possibilidade de articular a escola com o contexto.

A criação da Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo, instituída pela Portaria MEC nº 538/2025, é um marco relevante nessa trajetória de conquistas, tendo em vista que fortalece, no âmbito nacional, as possibilidades de diálogo entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios.

PARA UMA ARTICULAÇÃO ENTRE DIMENSÕES E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na imagem a seguir, é possível ver de forma gráfica o que foi dito anteriormente sobre as dimensões e princípios da Educação do Campo.



Fonte: elaboração da autora.

Para construir uma proposta na perspectiva da Educação do Campo, faz-se necessário ter como norteadores as três dimensões e princípios discutidos. É preciso que o educador leve em conta que a Educação do Campo diz respeito a um conjunto de

organizações sociais que trabalham, há quase três décadas, para que ela possa se efetivar, e que esse trabalho propõe um projeto pedagógico ancorado no protagonismo dos sujeitos, articulando um projeto de escola a um projeto de campo e de sociedade, numa perspectiva de que a Educação seja compreendida como um direito.

Criar condições para garantir que, no plano municipal de educação, no projeto pedagógico da escola e na prática de sala de aula, as lutas sociais e a realidade do campo apareçam como processo formativo é, sem dúvida, uma possibilidade para garantir aos povos do campo o direito a uma educação que dialogue com suas demandas para produzir e reproduzir a vida com dignidade e justiça social.

4. Relações federativas

Fernanda Marques[7]
Natália Sátyro[8]

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) transformou a forma de organizar o Estado e a sociedade brasileira. Ao instituir o país como uma federação, descentralizou o poder político e reconheceu a autonomia da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios na formulação e na execução das políticas públicas. Mas, se todos os entes têm autonomia política, ou seja, liberdade para planejar e agir, como garantir o direito à educação de forma equitativa em todo o território nacional? Ter autonomia e atribuições significa, de fato, ter condições de responder às demandas locais? Como pensar sobre esse assunto no contexto do Novo Pronacampo? E por que entender isso ajuda o gestor na implementação? O tempo mostrou que, mesmo em um país diverso e com redes independentes, foi possível avançar em objetivos nacionais graças à criação de mecanismos de cooperação entre os governos.

No campo educacional, a CF/88 instituiu o regime de colaboração, que representa a articulação entre os sistemas de ensino para promover uma gestão cooperativa e o alcance de metas conjuntas. No entanto, sua aplicação prática segue sendo um dos maiores desafios da gestão educacional: como implementar políticas de forma colaborativa, respeitando as realidades locais? A diferença em relação a outras áreas é que a educação, até 2025, não dispunha de um sistema nacional em funcionamento – algo que a saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), e a assistência social, por meio do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), já consolidaram com sucesso. Ressalta-se que a **força desses sistemas está na combinação de quatro elementos: 1) normas e diretrizes nacionais claras; 2) espaço de pactuação entre União, estados, Distrito Federal e municípios; 3) apoio técnico e financeiro constante; e 4) participação social institu-**

7. É doutora em Administração Pública e Governo. Atua como consultora para órgãos governamentais e não governamentais, com foco no Sistema Nacional de Educação e em governança educacional. Atualmente, é consultora da Unesco.
8. É Professora Titular do Departamento de Ciência Política da UFMG. Vice-coordenadora do INCT – Qualidade de Governo e Políticas Públicas para o Desenvolvimento Sustentável e coordenadora do Centro Interinstitucional de Análise de Políticas Sociais – CIAPSoc.

cionalizada por meio de uma governança colaborativa. Esses pilares orientam a proposta deste capítulo.

Até 2025, na ausência de um sistema, a educação brasileira trilhou um caminho diferente das outras políticas: o da criação de mecanismos de coordenação federativa e governança dentro de cada política e programa. Leis, decretos, portarias e programas foram sendo desenvolvidos para direcionar as ações da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e melhorar os indicadores educacionais, mesmo sem uma estrutura unificada. São exemplos disso a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE), que definem metas e estratégias comuns; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que organiza o financiamento educacional de forma redistributiva; o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que garantem assistência técnica e financeira às redes de ensino. **Esses instrumentos materializam o regime de colaboração e expressam a função coordenadora da União, oferecendo apoio e orientação, enquanto estados, Distrito Federal e municípios organizam suas redes e adequam as políticas às realidades locais.**

Novidade: Sistema Nacional de Educação sancionado

Um passo para mudança desse cenário foi dado em 31 de outubro de 2025, com a promulgação da a Lei Complementar nº 220/2025, que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE).

No que melhora as relações federativas?

- Pactuação estruturada com Comissão Intergestora Tripartite (CITE), nacional, e Comissões Intergestoras Bipartites (CIBEs), estaduais.
- Padrões nacionais de qualidade e referência de financiamento pelo Custo Aluno-Qualidade (CAQ).
- Planejamento articulado por planos decenais, com monitoramento e avaliação.
- Participação social institucionalizada (fóruns, conferências e conselhos).
- Articulação das redes com organizações do campo, das águas e das florestas para definição compartilhada de prioridades.

Quais os efeitos práticos esperados?

- Mais previsibilidade para cooperação e financiamento (padrões + CAQ).
- Mais alinhamento entre o PNE e as decisões operacionais (CITE e CIBEs).
- Melhor capacidade de gestão, com monitoramento regular e decisões pactuadas.
- Canal estável para ajustar normas e diretrizes conforme necessidades do território.

O SNE reconhece a autonomia dos entes federados e a legitimidade dos territórios do campo, das águas e das florestas como espaços de organização social, produtiva e identitária das comunidades rurais. Ao mesmo tempo, incentiva a participação ativa dessas comunidades – agricultores familiares, povos e comunidades tradicionais, populações ribeirinhas e povos das florestas a – nos processos de pactuação, planejamento e tomada de decisão sobre a política educacional, assegurando que as ações respeitem suas especificidades socioterritoriais, culturais e produtivas.

OS QUATRO PILARES DA AÇÃO FEDERATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os desafios da gestão educacional em um país federativo como o Brasil exigem a combinação de diferentes mecanismos de coordenação entre União, estados, Distrito Federal e municípios. **Nenhum ente dá conta sozinho**: como a responsabilidade é compartilhada, a implementação das políticas depende do alinhamento entre referências normativas comuns, de apoio técnico e financeiro adequado, de espaços de pactuação entre gestores e da participação efetiva das comunidades. Esses quatro elementos – normas e diretrizes, assistência técnica e financeira, governança e pactuação e participação social – formam a base de um arranjo cooperativo que orienta decisões, distribui responsabilidades e fortalece a implementação da política. Na sequência, esses quatro pilares serão analisados na perspectiva da Educação do Campo.

NORMAS E DIRETRIZES NACIONAIS	As normas e diretrizes nacionais são instrumentos fundamentais de articulação federativa na Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Elas oferecem referências comuns que orientam os sistemas de ensino e asseguram um patamar mínimo de qualidade, sem comprometer a autonomia dos entes ou as especificidades dos territórios rurais, ribeirinhos e florestais. Esse marco normativo reconhece os modos próprios de vida, trabalho, produção e organização social das populações do campo, orientando as redes a estruturar ofertas educativas coerentes com seus tempos, trajetórias e contextos territoriais.
ASSISTÊNCIA TÉCNICA E FINANCEIRA	A assistência técnica e financeira é um dos principais instrumentos de apoio da União na implementação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. A legislação educacional vigente prevê que a União ofereça suporte às redes para organizar a oferta, fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas, garantir condições de acesso e permanência e apoiar ações intersetoriais que atendam às especificidades dos territórios rurais, ribeirinhos e florestais. Cabe aos gestores identificar as necessidades do território, registrar suas demandas nos instrumentos adequados – como PAR e PDDE – e acionar o MEC sempre que necessário.

GOVERNANÇA E PACTUAÇÃO	A governança da Educação do Campo, das Águas e das Florestas se apoia em princípios já presentes na legislação educacional: cooperação entre os entes, participação social e diálogo contínuo. Embora a política ainda não disponha de instrumentos formais detalhados, sua implementação depende de articulação permanente entre União, estados, municípios e as comunidades rurais, ribeirinhas e florestais. Essa pactuação é essencial para alinhar ações, integrar serviços e ajustar a oferta às realidades territoriais. Na prática, a governança se fortalece quando gestores mantêm comunicação ativa, compartilham informações e constroem soluções com os territórios, garantindo continuidade e sentido local às decisões.
PARTICIPAÇÃO SOCIAL	A participação social é componente estruturante da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. As comunidades rurais, ribeirinhas e florestais possuem saberes e formas próprias de organização que devem orientar as decisões educacionais. A legislação garante esse direito por meio de conselhos, fóruns territoriais, comissões de acompanhamento e demais instâncias colegiadas previstas nos sistemas de ensino. Utilizar esses espaços fortalece a escuta qualificada, ajusta currículo, calendário e oferta à realidade local e amplia a legitimidade das ações da rede. Para a gestão, consolidar esses mecanismos significa assegurar que a política seja implementada com aderência territorial e alinhada às necessidades concretas das comunidades.

GUIA PRÁTICO DE IMPLEMENTAÇÃO

Esses passos não devem ser entendidos como uma sequência fixa, mas como um percurso orientativo. O objetivo é que ninguém caminhe sozinho: a implementação da política é compartilhada, colaborativa e fortalecida justamente quando os gestores buscam apoio sempre que necessário.

PASSO 1 – CONHECER AS REGRAS DO JOGO

Antes de qualquer planejamento, é fundamental que a equipe gestora compreenda o arcabouço legal que sustenta o Novo Pronacampo. Esse conjunto de normas revela os princípios, as responsabilidades e os caminhos que orientam a oferta educacional para populações rurais, ribeirinhas e extrativistas, agricultores familiares, pescadores artesanais e comunidades das florestas. Conhecer o marco legal é o ponto de partida para entender as responsabilidades de cada ente, reconhecer os mecanismos disponíveis e planejar ações coerentes com a política nacional.

PASSO 2 – ATIVAR A GOVERNANÇA DO TERRITÓRIO

A Portaria MEC nº 538/2025 menciona em seu artigo 8º a criação de uma estrutura executiva de coordenação e monitoramento, instituída em âmbito nacional e em cada unidade da Federação. São nesses espaços que as relações federativas ganham vida: diretrizes nacionais se transformam em decisões compartilhadas,

e necessidades reais das comunidades camponesas, ribeirinhas, extrativistas e agroflorestais podem orientar o planejamento.

Embora a portaria não detalhe fluxos, atribuições ou formas de funcionamento da estrutura executiva do Novo Pronacampo, é importante que os gestores compreendam qual é, em geral, a função desse tipo de mecanismo nas políticas federativas. Normalmente, as estruturas executivas cumprem o papel de articular atores, coordenar ações e organizar o acompanhamento da política no território. No caso do Novo Pronacampo, o decreto já indica que essa rede deve ser capaz de:

- articular os diferentes atores envolvidos no território;
- apoiar o planejamento, a execução e o monitoramento da política;
- fortalecer a gestão administrativa, pedagógica e fiscal;
- promover a integração entre escolas e redes de ensino;
- assegurar espaço contínuo de participação e controle social.

Os territórios não precisam esperar novas normativas para começar a se organizar. Por isso, deixamos aqui **um conjunto de sugestões práticas** para que os gestores possam **iniciar sua própria rede local**, inspirando-se no que já funciona em outras políticas (saúde e assistência social) e modalidades (como indígena e quilombola) e adequando às realidades do território.

Como começar a estruturar sua rede local

- **Inspire-se nos modelos de governança de outras políticas federativas:** alguns estados e municípios já utilizam comissões bipartites, câmaras técnicas, fóruns e grupos de trabalho que reúnem representantes estaduais, municipais e da sociedade civil. Esses formatos podem ser adaptados.
- **Institua, no município, uma instância de articulação para a Educação do Campo, das Águas e das Florestas:** ela pode ser criada por portaria da secretaria estadual, distrital ou municipal, ou por decreto do Executivo, quando for o caso. O importante é dar legitimidade institucional ao espaço de diálogo, mesmo que nacionalmente ele ainda não esteja regulamentado.
- **Convide os atores que fazem sentido para o tema: equipes estaduais e municipais de Educação do Campo; profissionais da agricultura familiar;** gestores escolares; representantes de famílias de agricultores; organizações da sociedade civil ligadas às águas e às florestas; conselhos; Profissionais da saúde e da assistência social que trabalham com o público da modalidade.
- **Defina uma pessoa ou equipe focal para a Educação do Campo, das Águas e das Florestas:** esse ponto focal se torna o responsável por dialogar com o MEC e com a secretaria estadual, acompanhar normativas, coordenar a comunicação com as escolas, apoiar o monitoramento das ações.
- **Garanta comunicação ativa entre rede, escolas e equipes:** compartilhe orientações, cronogramas, documentos técnicos, legislações atualizadas e referências de boas práticas.

PASSO 3 – ENTENDER QUEM PRECISA DE APOIO E ORGANIZAR A RESPOSTA DA REDE

Implementar a Educação do Campo, das Águas e das Florestas exige conhecer profundamente quem são os estudantes atendidos, onde estão suas escolas e quais condições reais estruturam seus territórios. Esse mapeamento é o ponto de partida para qualquer decisão pedagógica, administrativa ou intersetorial.

Mapeie o território e seus sujeitos. Antes de planejar ações, verifique se seu estado/Distrito Federal ou município já possui um levantamento atualizado sobre os pontos a seguir.

- **Populações do campo, das águas e das florestas:** agricultores familiares; assentados e acampados da reforma agrária; trabalhadores rurais assalariados; comunidades de fundos e fechos de pasto; geraizeiros; faxinalenses; pomeranos; extrativistas; quebradeiras de coco babaçu; pescadores artesanais; ribeirinhos; ilhéus; caiçaras; pantaneiros; e outros grupos que produzem suas condições de existência a partir do trabalho no meio rural.
- **Escolas do campo, das águas e das florestas:** unidades localizadas em área rural (segundo o IBGE), ou situadas em zona urbana que atendem predominantemente estudantes dessas populações.
- **Escolas ou turmas anexas:** extensões de escolas urbanas ou rurais, mantidas em espaços alugados ou adaptados dentro das comunidades, para garantir atendimento próximo ao local de moradia dos estudantes.

Avalie a organização da oferta atual. Com o território mapeado, a gestão deve identificar se:

- há escolas suficientes para atender todas as comunidades;
- existem áreas atendidas apenas por turmas anexas, que precisariam de estrutura mais estável;
- há deslocamentos longos ou inadequados que dificultam a permanência dos estudantes;
- as escolas conseguem oferecer propostas pedagógicas que dialogam com os modos de vida locais.

Mapear os estudantes e organizar a oferta é um exercício de cuidado e responsabilidade pública. Quando o gestor sabe quem são seus estudantes e como acompanhá-los, decisões deixam de ser reativas e passam a ser planejadas, dialogadas e eficazes. Esse passo cria as bases para todo o restante da política: conhecer para agir melhor.

PASSO 4 – MOBILIZAR A ASSISTÊNCIA FEDERAL

Mesmo que a Portaria MEC nº 538/2025 apresente diretrizes gerais, o Novo Pronacampo estabelece que a União deve apoiar estados, Distrito Federal e municípios por meio de **assistência**

técnica (orientações, formações, apoio à organização da oferta) e **assistência financeira** (programas e ações federais acionadas conforme as demandas da rede). O que cabe ao gestor fazer:

- **identificar necessidades reais** do território relacionadas à organização da oferta, formação docente, transporte escolar, materiais pedagógicos, infraestrutura e demais recursos indispensáveis;
- **registrar as demandas** nos instrumentos federais já existentes – especialmente **PAR** e **PDDE**, que seguem sendo portas de entrada centrais para apoio técnico-financeiro;
- **Acionar o MEC e a secretaria estadual** sempre que precisar de orientações, validação técnica, apoio na implementação, formação ou esclarecimentos normativos.

A assistência federal é um recurso que pode – e deve – ser mobilizado conforme a realidade local. No capítulo específico de financiamento deste caderno, são apresentadas orientações mais detalhadas sobre programas, caminhos e possibilidades (ver capítulo 7 "Financiamento educacional").

PASSO 5 – CONSTRUIR COM QUEM CONHECE A REALIDADE

O Novo Pronacampo só ganha sentido quando dialoga diretamente com quem vive a escola no cotidiano. Mesmo que a Portaria MEC nº 538/2025 trate a participação social de forma genérica, é fundamental que os gestores assumam esse aspecto como eixo estruturante, sobretudo porque famílias, estudantes e organizações de pessoas ligadas ao campo, às águas e às florestas são quem melhor conhecem as barreiras enfrentadas e as condições necessárias para que a estruturação da política aconteça de verdade. Apesar da ausência de diretrizes detalhadas na portaria, é possível (e recomendável) adotar estratégias práticas inspiradas em experiências consolidadas das redes de ensino e das políticas nacionais anteriores de Educação do Campo e afins.

Como fortalecer o diálogo na rede?

- **Promova a escuta ativa de famílias, estudantes e comunidades:** realize rodas de conversa, visitas às escolas e reuniões formativas e mantenha canais permanentes de comunicação. Esse diálogo permite compreender demandas reais sobre transporte, mobilidade, calendário agrícola, processos de aprendizagem e organização da vida no território.
- **Dialogue com organizações representativas do campo, das águas e das florestas:** associações comunitárias, cooperativas, conselhos da agricultura familiar, coletivos locais e instituições especializadas podem contribuir com diagnósticos, formação, mediação cultural e construção de estratégias mais aderentes às necessidades das comunidades.
- **Garanta participação na elaboração e acompanhamento dos planos educacionais:** famílias, estudantes e organizações locais devem ser envolvidas na formulação e na revisão do plano municipal, distrital ou estadual de educação, auxiliando na identificação de prioridades, necessidades e ajustes estruturais.
- **Abra as decisões da rede:** socialize diagnósticos, dados das escolas, estudos de caso, relatórios de infraestrutura e decisões da secretaria. Transparência aumenta a confiança, reduz conflitos e fortalece a legitimidade da política.

A intenção deste material é apoiar gestores no desafio diário de implementar o Novo Pronacampo de forma colaborativa, articulada e sensível às realidades dos territórios rurais brasileiros. Relações federativas não são um conceito distante da prática. Elas estruturam o caminho por onde a política acontece de verdade: nas escolas do campo, nas comunidades rurais, nas unidades familiares produtoras, nos assentamentos, nos territórios das águas e das florestas e nos diálogos entre secretarias, movimentos sociais e organizações comunitárias.

5. Planejamento educacional

Sofia Lerche Vieira[9]
Eloisa Maia Vidal[10]

O ato de planejar faz parte da vida humana. A todo momento estamos planejando, embora nem sempre este seja um ato de plena consciência. Planejamos nosso dia a dia, cursos, viagens e as mais diferentes atividades. Quando nos referimos ao processo de planejamento, todavia, está em jogo algo mais do que pretendemos fazer amanhã, depois ou ao longo da vida. Na verdade, tal como entendemos no âmbito de uma organização ou de um governo, o sentido do planejamento se expressa pela definição intencional de prioridades traduzidas em ações visando atingi-las. Espera-se que estas sejam desenvolvidas ao longo de um intervalo de tempo que pode corresponder ao período de uma determinada administração ou mais.

Na primeira parte deste capítulo, vamos tratar de algumas dimensões importantes do planejamento no atendimento ao direito à educação, com ênfase nas modalidades de ensino. Por sua relevância, a reflexão focaliza as seguintes dimensões do tema: planejamento governamental, planejamento estratégico, planejamento de rede escolar, planejamento educacional e escolar.

PLANEJAMENTO GOVERNAMENTAL

O planejamento feito nas diferentes esferas governamentais (federal, estadual, municipal) tem uma tradição no Brasil que remonta a meados do século passado, tendo sido praticado tanto por governos democráticos quanto autoritários. Juscelino Kubitschek, presidente responsável pela construção de Brasília, tinha por meta um planejamento de "50 anos em cinco". Os governos militares, por sua vez, inauguraram um longo período de planos nacionais e setoriais.

9. Pós-doutora em Educação, professora emérita e titular da Universidade Estadual do Ceará e bolsista de produtividade sênior do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
10. Doutora em Educação, professora associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Em sua reconstrução histórica sobre o tema, Vieira (2014)[11] se refere a planos de governo desde 1956 e de educação desde 1961.

Com a CF/88,[12] inaugura-se uma nova fase do planejamento no Brasil, concebendo-o como elemento estratégico de governo. Ao detalhar os principais instrumentos de planejamento governamental indicando seus usos e especificidades,[13] a Carta Magna compromete as diferentes esferas federativas com formas de planejamento que se articulam e espelham mutuamente, havendo legislação específica relativa ao Plano Plurianual (PPA), à Lei Orçamentária Anual (LOA) e a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO). Cada governo, em sua esfera de abrangência, orienta-se pelas definições estabelecidas nesses instrumentos de planejamento.

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios concebem seu planejamento para quatro anos, sendo que cada governo tem o seu primeiro ano de gestão orientado por um planejamento feito pela administração anterior. Assegura-se, assim, na concepção do legislador, a sua continuidade.

Instrumentos do planejamento governamental

PPA: lei ordinária que expressa o plano de governo e apresenta as principais indicações dos rumos das ações do Executivo.
LDO: lei que fixa as grandes linhas do uso de recursos, estabelecendo metas e prioridades do PPA.
LOA: lei que detalha ano a ano a destinação dos recursos definidos na LDO. (VIEIRA; VIDAL; NOGUEIRA, 2020, p. 27).[14]

A educação, como outras áreas públicas, considerando o planejamento mais geral, faz o seu próprio planejamento, tanto no longo prazo como na esfera de abrangência de cada governo. A CF/ 88 definiu que a cada dez anos haveria um Plano Nacional de Educação (PNE). Sob sua égide, foram concebidos dois planos: o primeiro (PNE I) teve vigência de 2001 a 2010 (Lei nº 10.172/2001),[15] e o segundo (PNE II), de 2014 a 2024 (Lei nº

11. VIEIRA, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (Orgs.). *Planos de educação no Brasil:* planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
12. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 nov. 2025.
13. A CF/ 88 estabelece que "Leis de iniciativa do Poder Executivo estabelecerão: I – o plano plurianual; II – as diretrizes orçamentárias; e, III – os orçamentos anuais (Art. 165). Estes instrumentos, concebidos para a esfera da União, se desdobram em objeto de detalhe no referido artigo".
14. VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. *Gestão escolar no Brasil.* Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
15. BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 26 nov. 2025.

13.005/2014).[16] Os intervalos entre os dois PNE correspondem à tramitação dos projetos no Congresso Nacional. Como os planos que lhe antecederam, o terceiro PNE tem sido intensamente debatido, tanto no Legislativo como no Executivo e em organizações da sociedade civil.

Correspondendo ao PNE, estados, Distrito Federal e municípios têm seus planos estaduais e planos municipais de educação com vigência de dez anos. Eles se articulam ao PNE e têm especificidades próprias de cada ente federado. Esses planos têm sido construídos de forma participativa, em diferentes etapas e aprovados pelas respectivas instâncias legislativas. Neles estão estabelecidas as metas de longo prazo das unidades federativas, que devem se articular ao planejamento realizado nas estruturas governamentais, antes discutido. É no seio desse planejamento que devem ser estabelecidas as prioridades e as articulações entre níveis e modalidades de ensino.

O projeto (PL 2.614/2024) do terceiro Plano Nacional de Educação (PNE III), que dá sequência ao PNE II, passou por tramitação entre os anos de 2024 e 2025. Com 19 objetivos estratégicos, 73 metas e 372 estratégias, o PNE III estabelece prioridades da educação infantil ao ensino superior, contemplando também as modalidades educacionais. Temas como o aumento de investimentos em educação, equidade e diversidade têm marcado este debate que deverá contribuir para a definição dos destinos da educação brasileira na próxima década.

Até o momento de elaboração desse caderno, o PNE III ainda não havia sido sancionado. Para informações atualizadas sobre a Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, acesse: https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-15.388-de-14-de-abril-de-2026-699917783.

16. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 nov. 2025.

PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO

O planejamento estratégico é um instrumento utilizado por organizações públicas e privadas para orientar suas prioridades e alinhar os diferentes projetos incluídos em sua esfera de abrangência. Trata-se de um processo contínuo, que requer envolvimento dos principais atores responsáveis por sua implementação. Em geral, envolve análise do cenário, definição de missão, visão e valores, estabelecimento de objetivos e estratégias, execução e monitoramento. Inclui, como etapa de sua elaboração, encontros e reuniões sistemáticas até que se chegue a um mapa de prioridades, que oferece uma espécie de bússola orientadora das ações de uma organização. No âmbito dos governos, esse mapa é particularmente valioso, porque, como são muitas as atividades a desenvolver e objetivos a perseguir, corre-se o risco de dispersão. O planejamento estratégico é bem-sucedido quando os diferentes atores envolvidos se reconhecem nas prioridades nele estabelecidas, estando, assim, aptos a perseguir conjuntamente as metas definidas para um determinado intervalo no tempo.

A formulação e a implementação de um planejamento com tais características requer estruturas centrais de governo que procedam ao monitoramento de sua aplicação. De tal maneira, reuniões sistemáticas de avaliação promovem não apenas os ajustes e as correções de rotas necessários em seu percurso, como a introdução de novas prioridades que podem surgir em cenários de mudança aos quais os governos estão sujeitos. Eventos climáticos e redução de receitas financeiras são exemplos de intercorrências que podem surgir e redirecionar prioridades.

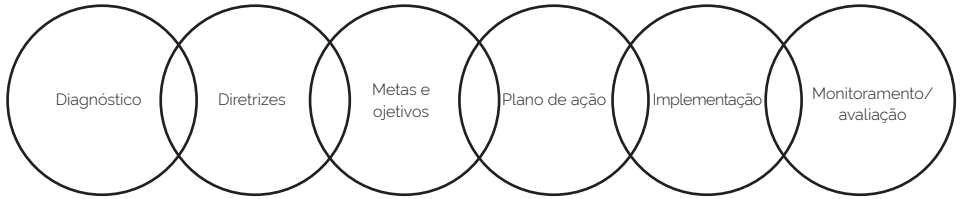
PLANEJAMENTO DE REDE ESCOLAR

Conforme mencionado, o planejamento é uma atividade dos governos, e em cada esfera federativa há estruturas próprias para tal, seja em nível central ou setorial. Assim, tanto no planejamento para todas as áreas de uma determinada administração como para setores específicos, há momentos e instrumentos apropriados para fazê-lo.

É nesse terreno que se insere o planejamento de rede, aquele realizado na esfera dos estados, Distrito Federal e municípios. Como o próprio nome diz, refere-se às redes escolares estaduais e municipais. Assim, embora estados, Distrito Federal e municípios tenham planos em comum, há um planejamento específico para as redes pertencentes às esferas estaduais, distrital e municipais. É importante destacar esse aspecto porque, ao planejar, cada unidade federativa determina suas prioridades, desde a definição das estruturas escolares a construir para abrigar públicos específicos, caso das modalidades educacionais aqui tratadas, como a realização de concursos para professores, a compra de materiais de aprendizagem e outras. Como é possível perceber, **tudo passa pelo planejamento**.

De uma maneira geral, as etapas do planejamento governamental incluem passos comuns, conforme sintetizado na figura 1.

Figura 1 – Ciclo do planejamento



Fonte: elaborado pelas autoras (2025).

Como é possível verificar, em geral, o ciclo do planejamento tem início por um **diagnóstico**, em que é feita uma análise da situação a ser objeto de intervenção. Dispor de indicadores educacionais sobre o que vai ser objeto de planejamento é imprescindível para a elaboração de um bom diagnóstico. Após essa etapa inicial, são definidos os princípios orientadores do planejamento traduzidos em **diretrizes**, uma vez que tratam da missão, da visão e dos valores a serem perseguidos. A etapa subsequente é a definição de **metas e objetivos**, que materializam a elaboração das estratégias a serem adotadas ao longo do percurso. Definidas as metas e objetivos, é hora de desenvolver um **plano de ação**, no qual sejam detalhadas as iniciativas a serem realizadas ao longo de um determinado período.

A etapa seguinte é a da **implementação** dos projetos, quando entram em cena os atores responsáveis pela execução do que foi planejado. Conforme já referido, todo o processo é objeto de **monitoramento** e **avaliação**. Por sua relevância na gestão educacional e escolar, o tema será aprofundado no último capítulo deste caderno. Desde já, convidamos o leitor a estabelecer pontes entre o planejamento, o monitoramento e a avaliação.

É fato que nem sempre o ciclo de planejamento incorpora todas as etapas aqui mencionadas ou é realizado na sequência orientada por essa lógica. Entre a formulação e a implementação do que foi planejado, pode haver um hiato advindo do fato de que planejadores e executores de políticas atuam em diferentes esferas da gestão. Uns circulam mais diretamente no âmbito das secretarias e outros no sistema escolar.

Na literatura sobre a implementação de políticas, os atores no âmbito dos órgãos centrais e intermediários são os "burocratas de alto e médio escalão". Os responsáveis últimos pela execução das políticas são os "burocratas de nível de rua" – é o caso dos que trabalham na ponta do sistema, nos postos de saúde, nas delegacias, nas escolas. Para serem efetivas, as políticas precisam alinhar esses dois espaços de produção das políticas públicas. Por isso mesmo, o acompanhamento é um processo essencial para a qualidade da educação, como constataram pesquisas recentes sobre a "gestão eficaz da aprendizagem" (FERNANDES; VIEIRA; NOGUEIRA, 2023,[17] 2024[18]).

17. FERNANDES, José Henrique Paim; VIEIRA, Sofia Lerche, NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (Orgs.). *Estados eficazes na gestão da aprendizagem*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.
18. Idem. *Municípios eficazes na gestão da aprendizagem*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2024.

Esses argumentos reafirmam a centralidade do planejamento, que, em suas diferentes etapas, contribui para definir um caminho para assegurar a função social da educação: o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988, Art. 205).

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL E ESCOLAR

O planejamento educacional se distingue do escolar. Se o primeiro se dirige ao conjunto de uma rede, o segundo se aplica à realidade específica de cada escola. Um bom planejamento é aquele capaz de expressar de forma articulada as prioridades para o conjunto da rede, assim como para cada uma de suas unidades. A secretaria de educação deve ser capaz de se reconhecer na escola, assim como esta necessita se reconhecer na secretaria.

O planejamento realizado pela secretaria se dirige não apenas a todas as escolas de sua rede, mas possui especificidades relativas a objetivos e metas que transcendem as unidades escolares. O reconhecimento do direito de todos à educação implica fazer justiça social a tantos segmentos da sociedade excluídos ou marginalizados no contexto educacional. Aqui, é oportuno identificar o papel específico do planejamento em relação às modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos.

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Se o ato de planejar faz parte da vida humana, expressando-se pela definição intencional de prioridades traduzidas em ações visando atingi-las, o planejamento participativo é sua forma mais apropriada de operacionalização. Isso porque permite incorporar os diferentes atores envolvidos nas modalidades educacionais: integrantes de secretarias de educação, órgãos intermediários dos sistemas de ensino e escolas, representantes da sociedade civil associados à oferta de educação e, sempre que possível, o público a ser atendido pelas ações dessa natureza.

Por propiciar a escuta atenta dos atores, o planejamento participativo gera maior sintonia entre o que se quer e onde é possível chegar. Assim, ao pensar o ciclo de planejamento, do qual tratamos anteriormente (diagnóstico, diretrizes, metas e objetivos, plano de ação, implementação, monitoramento e avaliação), é importante incorporar representantes de tais sujeitos em todas as suas etapas. Dessa escolha, em que se ouvem as diferentes partes envolvidas em um processo de tal natureza resulta, por certo, uma melhor definição de prioridades. Tal orientação vale tanto para o planejamento educacional como para o planejamento escolar e é particularmente importante para apreender as necessidades da Educação no Campo.

Importante

• Planejar significa estabelecer prioridades.

• O bom planejamento é aquele que sintetiza as prioridades de uma rede.

• O planejamento participativo é alternativa essencial para as modalidades educacionais.

PLANEJAMENTO DE MODALIDADES EDUCACIONAIS

O planejamento educacional constitui uma dimensão estratégica para a consolidação de políticas públicas voltadas para as modalidades aludidas anteriormente. Ele não deve ser considerado apenas como uma atividade técnica de definição de metas e recursos, mas se configurar como um processo político, social e pedagógico que articula valores, princípios e práticas em direção a uma sociedade sustentável, justa, democrática e inclusiva.

Por isso, a maneira mais democrática de realizar as atividades de planejamento é mobilizando especialistas, gestores e diferentes atores sociais – professores, estudantes, famílias, comunidades tradicionais, movimentos sociais e sociedade civil organizada –, de modo a assegurar que as decisões reflitam a diversidade cultural, social e territorial do país. A dimensão participativa do planejamento – envolvendo metodologias como oficinas, fóruns, consultas públicas e conselhos escolares, que possibilitem a construção coletiva de diagnósticos, objetivos e estratégias – fortalece a cidadania e legitima as políticas, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas na construção de sociedades sustentáveis, plurais e livres.

A seguir, serão apresentados alguns aspectos a serem considerados quando se procura realizar planejamento educacional na Educação do Campo.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O planejamento educacional voltado para a Educação do Campo[19] busca superar desigualdades históricas e assegurar que populações situadas no campo tenham acesso a uma educação de qualidade, contextualizada e equitativa. Sua abordagem contempla as dimensões política e pedagógica, articulando saberes locais, práticas comunitárias e políticas públicas e assegurando que a escola do campo seja um espaço de pertencimento, diversidade e territorialidade.

A elaboração de um planejamento participativo considera as comunidades locais, os movimentos sociais e as organizações representativas como protagonistas, em um processo de escuta das demandas de todos aqueles que compõem o universo do campo. O planejamento para Educação no Campo tem caráter

19. UNESCO/MEC. *Política de Educação do Campo. Marco referencial de equidade na educação.* Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/educacao-no-campo.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2025.

multidimensional e se articula com políticas de desenvolvimento sustentável, reforma agrária, agroecologia, assistência técnica e extensão rural, saúde e cultura, por exemplo. Essa integração é essencial para enfrentar problemas complexos, como a precariedade da infraestrutura escolar, o fechamento de escolas situadas no campo, a falta de transporte adequado e a ausência de políticas de permanência estudantil.

O princípio da diversidade é o eixo orientador da Educação do Campo. Para tanto, é importante reconhecer e valorizar as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades que moram no campo. Assim, ao elaborar currículos, é necessário considerar os contextos em que a política vai ser implementada, as metodologias adequadas ao público, as condições objetivas da realidade em questão e calendários escolares flexíveis, ajustados às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas. Planejar com equidade implica também garantir que populações historicamente marginalizadas, como quilombolas, povos da floresta e trabalhadores rurais assalariados, tenham acesso a políticas afirmativas e investimentos diferenciados.

A territorialidade é um dos pilares da Educação do Campo. O planejamento educacional se baseia no território como espaço de vida, trabalho e cultura, articulando o currículo escolar às dinâmicas locais. O princípio de pertencimento reforça que a escola deve ser um espaço de identidade e cidadania, em que a comunidade participa ativamente da gestão e da definição das prioridades educacionais.

No que se refere à **rede escolar,** o planejamento para a Educação do Campo se articula em torno das quatro dimensões básicas a seguir.

1. **Estrutura e governança:** criar núcleos de Educação do Campo nas secretarias para apoiar escolas localizadas no campo; garantir orçamento específico para transporte, infraestrutura e permanência estudantil; estabelecer conselhos consultivos com participação de movimentos sociais, sindicatos rurais e associações comunitárias.
2. **Planejamento intersetorial:** integrar políticas educacionais com áreas como agroecologia, saúde, cultura, reforma agrária e agricultura familiar; incluir metas específicas para Educação do Campo nos planos municipais e estaduais de educação; promover fóruns comunitários e consultas públicas para legitimar decisões.
3. **Formação e recursos:** expandir a formação em alternância em escolas localizadas no campo; distribuir materiais didáticos contextualizados e tecnologias acessíveis; criar programas de bolsas e apoio financeiro para permanência estudantil.
4. **Monitoramento e avaliação:** implantar sistema de indicadores da rede (acesso, permanência, desempenho, satisfação da comunidade); publicar relatórios anuais sobre a política de Educação do Campo; realizar pesquisas de impacto para ajustes contínuos.

É importante também a rede de ensino organizar indicadores que possam ser acompanhados de forma periódica, como os apresentados a seguir.

- **Acesso:** taxa de matrícula de estudantes do campo em relação à população do município em idade escolar; número de escolas localizadas no campo em funcionamento versus número de escolas em risco de fechamento.
- **Permanência:** taxa de evasão escolar nas escolas localizadas no campo; percentual de estudantes beneficiados por transporte escolar adequado; percentual de estudantes atendidos por programas de alimentação escolar.
- **Qualidade da aprendizagem:** desempenho médio em avaliações externas (Saeb, avaliações estaduais) desagregado para os estudantes do campo; percentual de professores com formação continuada em práticas pedagógicas do campo.
- **Participação comunitária:** número de fóruns comunitários realizados por ano; percentual de escolas localizadas no campo com conselhos escolares ativos e participativos.
- **Equidade e inclusão:** percentual de estudantes quilombolas, indígenas e de comunidades tradicionais atendidos por políticas afirmativas; distribuição de recursos financeiros por escola localizada no campo em comparação com as situadas na cidade.

A elaboração do planejamento no nível da **escola** pode considerar os quatro momentos distintos a seguir.

1. **Diagnóstico:** levantar dados sobre perfil socioeconômico dos estudantes, condições de transporte e infraestrutura, existência de classes multisseriadas e anexos escolares; mapear saberes comunitários e práticas culturais relevantes; identificar demandas específicas para a alimentação, o calendário agrícola e a permanência estudantil.
2. **Planejamento pedagógico:** construir um currículo contextualizado, articulando saberes locais e conteúdos nacionais; adotar metodologias como formação em alternância e projetos comunitários; ajustar o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.
3. **Implementação:** oferecer formação continuada de professores em práticas pedagógicas do campo; desenvolver projetos de integração escola-comunidade (hortas escolares, feiras culturais, oficinas de agroecologia); garantir transporte escolar adequado e alimentação saudável.
4. **Monitoramento e avaliação:** criar indicadores de permanência e desempenho adequados ao contexto do campo; realizar relatórios semestrais com participação da comunidade escolar; promover avaliações dialógicas, envolvendo estudantes, famílias e professores.

É importante a gestão escolar construir indicadores que possam ser acompanhados ao longo do ano letivo, como os descritos a seguir.

- **Diagnóstico e contexto:** número de estudantes matriculados por série e perfil socioeconômico; percentual de estudantes com acesso regular a transporte escolar; presença de anexos escolares e classes multisseriadas.
- **Currículo e pedagogia:** percentual de disciplinas/projetos que incorporam saberes locais; número de atividades pedagógicas realizadas com metodologias contextualizadas (ex.: formação em alternância).
- **Implementação:** percentual de professores envolvidos em projetos comunitários (hortas, feiras culturais, oficinas); frequência de reuniões entre escola e comunidade para definição de prioridades.
- **Monitoramento e avaliação:** taxa de frequência escolar mensal; indicadores de desempenho adequados ao contexto do campo (ex.: progressão escolar, multisseriação, participação em projetos comunitários); relatórios semestrais elaborados com participação da comunidade escolar.

No âmbito da **escola,** os responsáveis pelo planejamento e pela implementação das ações são a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade escolar. Na rede de ensino, são as secretarias de educação, os conselhos municipais/estaduais e os movimentos sociais do campo.

Podem ser citadas como **boas práticas,** em nível de **escola:** o envolvimento das famílias e das lideranças locais na identificação de demandas (alimentação, transporte, calendário agrícola); a inserção de saberes locais e práticas culturais ao currículo; o incentivo aos professores no desenvolvimento de projetos integrados com a comunidade etc.

No âmbito da **rede escolar,** é possível criar núcleos de Educação do Campo nas secretarias de educação; integrar educação com políticas de saúde, cultura, agroecologia e reforma agrária; realizar fóruns comunitários e consultas públicas para legitimar decisões; distribuir materiais didáticos contextualizados e tecnologias acessíveis; criar programas de bolsas e apoio financeiro para permanência estudantil; monitorar acesso (matrículas, escolas em funcionamento), permanência (evasão, transporte, alimentação), qualidade (avaliações externas, formação docente) e participação comunitária (fóruns, conselhos ativos).

São muitos os desafios que permanecem para a Educação do Campo, sendo os mais comuns:

- **infraestrutura precária (**escolas situadas no campo em risco de fechamento, presença de anexos escolares, falta de transporte adequado e alimentação escolar insuficiente);
- **equidade e inclusão (**garantia de políticas afirmativas para quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais, redução de desigualdades entre escolas situadas no campo e na cidade);

- **formação docente insuficiente (**escassez de professores preparados para metodologias contextualizadas e práticas pedagógicas do campo).
- **continuidade das políticas (**mudanças de governo, que podem comprometer a implementação e a manutenção das metas, necessidade de assegurar financiamento estável e de longo prazo);
- **participação comunitária (**dificuldade em manter conselhos escolares ativos e fóruns comunitários regulares, mobilização de comunidades dispersas geograficamente);
- **articulação intersetorial (**complexidade em integrar educação com outras políticas públicas, como saúde, cultura, agroecologia, necessidade de superar a fragmentação institucional).

Recursos vindos de programas federais (*ver detalhes no capítulo seguinte, sobre Financiamento educacional*) podem ser investidos na melhoria das condições de funcionamento, ajudando a mitigar alguns dos problemas existentes.

6. Financiamento educacional

Lauana Simplicio Pereira[20]

A garantia do direito à educação de qualidade exige a construção de um sistema adequadamente financiado. A educação é um bem público, e seu financiamento deve ser majoritariamente público, em alinhamento com a legislação educacional, capaz de mitigar as profundas desigualdades que marcam a estrutura social brasileira. Superando a visão de "gasto", o financiamento educacional é um investimento estratégico no desenvolvimento humano e social do país, pilar para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

O debate sobre a suficiência dos recursos para a garantia desse direito é perene. O Brasil investe cerca de 5% de seu produto interno bruto (PIB) em educação, mas esse valor, quando dividido pelo número de estudantes, resulta em um dos menores investimentos por aluno da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A referência para um investimento suficiente é o CAQ, que, conforme argumenta Farenzena (2005),[21] constitui uma categoria fundamental para identificar a necessidade de recursos educacionais, orientar sua redistribuição e subsidiar o desenho de políticas públicas que garantam às escolas os insumos considerados imprescindíveis ao processo educacional, respeitando-se as diferentes demandas dos distintos públicos da Educação Básica, ainda a ser regulamentado no país. Para ajudar a converter o investimento em educação de qualidade, o desafio é construir um CAQ que não seja uma tabela fixa de insumos, mas um processo de pactuação federativa que combine princípios nacionais, comparabilidade e equidade, e que preserve liberdade para inovação e adequação local, de acordo com os variados contextos da Federação.

20. Bacharel em Gestão de Políticas Públicas, mestra em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP) e servidora pública federal. É pesquisadora no Centro de Estudos da Metrópole (CEM/USP) desde 2018 e investiga temas relacionados ao financiamento de políticas educacionais e ao orçamento público.
21. FARENZENA, N. *Custo e condições de qualidade da educação em escolas públicas:* aporte de estudos regionais. Brasília: Inep, 2005.

A ARQUITETURA DO FINANCIAMENTO E OS MECANISMOS DE EQUIDADE

O financiamento da educação brasileira baseia-se no princípio constitucional da vinculação de recursos de impostos para manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), estabelecido no artigo 212 da CF/88. Esse mecanismo determina que a União aplique no mínimo 18% e os estados, Distrito Federal e municípios no mínimo 25% de suas receitas de impostos em MDE, conferindo estabilidade e proteção ao orçamento educacional. Os artigos 70 e 71 da LDB indicam quais despesas podem e quais não podem ser consideradas como tal.

Dentro dessa arquitetura, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) se destaca como o principal pilar de equidade redistributiva. Conforme Tanno (2025),[22] ao invés de deixar que cada ente federativo aplique livremente a vinculação de 25% de impostos, o que poderia gerar desigualdades, o mecanismo do fundo atua para garantir uma alocação mais justa dos recursos. Essa distribuição segue uma lógica de cooperação federativa voltada para assegurar o financiamento adequado da Educação Básica.

Criado em 2007 para suceder o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e tornado permanente a partir de 2020, o Fundeb abrange toda a Educação Básica. Ele é composto pela subvinculação de 20% de uma cesta de impostos,[23] que são redistribuídos entre as redes de ensino com base no número de matrículas de cada uma. Seu objetivo é reduzir as disparidades financeiras entre as redes, garantindo um valor mínimo por aluno em todo o território nacional. Além disso, o Fundeb possui uma subvinculação que estabelece a aplicação mínima de 70% de seus recursos na remuneração dos profissionais da educação em efetivo exercício, uma medida que visa a valorização docente.

Um dos mecanismos mais importantes do Fundeb para a promoção da equidade é a complementação da União, que em 2026 corresponde a 23% do total da contribuição de estados, Distrito Federal e municípios. Esses recursos federais são distribuídos por meio de três lógicas distintas e complementares, descritas a seguir.

22. TANNO, C. R. *Avaliação do gasto público:* reflexões sobre o Caso Fundeb e a Necessidade de qualificar o debate técnico-institucional. Câmara dos Deputados: consultoria de orçamento e fiscalização financeira, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2025/et-29_2025-avaliacao-novo-fundeb_st-1378_2025>.

23. Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações (IPIexp); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto de Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos (ITCMD); quota-parte municipal do Imposto Territorial Rural (ITR) e Receita da Dívida Ativa alusiva aos sobreditos impostos ou fundo de impostos. Os impostos próprios do município não são vinculados ao fundo (IPTU, ISS, ITBI, IRRF), mas 25% deles deve ser necessariamente aplicado em manutenção e desenvolvimento do ensino.

Tipo	Lógica de distribuição
Valor Aluno/ Ano (VAAF)	Garante que os fundos estaduais que não alcançam o valor mínimo por aluno definido nacionalmente recebam recursos federais para atingir esse patamar.
Valor Aluno/ Ano Total (VAAT)	Considera todas as receitas educacionais do município e complementa aquelas redes que, mesmo em estados com maior arrecadação, não possuem recursos suficientes. Além disso, os recursos distribuídos pelo VAAT devem ser aplicados, em parte, na educação infantil (50% globalmente, mas variando em cada rede, de acordo com as estimativas publicadas pelo FNDE) e, em parte, em despesas de capital, no montante de 15%.
Valor Aluno/ Ano Resultado (VAAR)	Indução de melhorias com redução de desigualdades: distribui recursos para as redes que, cumprindo condicionalidades de gestão, demonstram avanços na aprendizagem e na redução das desigualdades educacionais.

Para potencializar a equalização na redistribuição dos recursos, o fundo conta com os **fatores de ponderação**, números que corrigem as diferenças de custo entre as várias etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino.

O que são fatores de ponderação e como funcionam na prática?

Os fatores de ponderação são números que reconhecem que educar estudantes em diferentes etapas, modalidades e contextos demanda investimentos diferenciados. Eles funcionam como multiplicadores do valor-aluno básico do Fundeb, garantindo que redes que atendem públicos com necessidades específicas recebam recursos proporcionais a essas demandas.

Como funciona o cálculo?

O Fundeb distribui recursos com base no número de matrículas de cada rede, mas não conta todas as matrículas da mesma forma. Cada matrícula é ponderada (multiplicada) por um fator que busca refletir suas especificidades. A ponderação entre diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino adota como referência o fator 1 (um) para os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano. O valor repassado pelas demais matrículas, assim, é definido a partir dessa referência (BRASIL, 2024a).[24]

24. BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 26 de julho de 2024. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para o exercício de 2025. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jul. 2024a. Seção 1, p. 50. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/legislacao/2024/resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-resolucao-no-5-de-26-de-julho-de-2024-dou-imprensa-nacional.pdf>.

Exemplo prático: Município de "Vila Esperança"

Imagine um município que atende 850 estudantes, distribuídos em:

- 600 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano (fator 1,00 – referência);
- 50 estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas rurais (fator 1,15);
- 200 estudantes em creche pública integral (fator 1,55).

Assumindo que o valor mínimo por aluno definido em um dado ano é de R$ 6 mil, esse será o valor de referência para as matrículas de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, com peso 1.

Nesse cenário, os recursos recebidos pelas matrículas nesse município seriam dados por:

- Anos iniciais urbano: 600 × 1 x R$ 6.000 = R$ 3,6 milhões.
- Anos iniciais rural: 50 × 1,15 x R$ 6.000 = R$ 345 mil.
- Creche pública integral: 200 × 1,55 x R$ 6.000 = R$ 1,9 milhão.
- Total de recursos recebidos: R$ 5,8 milhões.

É importante saber que os fatores de ponderação variam entre a distribuição VAAF e VAAT. No VAAT, os fatores são geralmente mais elevados, especialmente para a Educação Infantil, reconhecendo que os municípios enfrentam custos ainda maiores nessa etapa.

DEMAIS FONTES DE RECURSOS

Além da vinculação de impostos e da subvinculação do Fundeb, a educação conta com o **salário-educação** como fonte de recursos. Trata-se de uma contribuição social arrecadada das empresas, calculada com base na folha de pagamento, e destinada exclusivamente ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a Educação Básica pública. A arrecadação é distribuída da seguinte forma: 10% permanecem com o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) para financiar programas e projetos educacionais em âmbito nacional, como o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros; 90% são redistribuídos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios de forma automática e proporcional ao número de matrículas na Educação Básica pública, conforme registrado no Censo Escolar.

Os recursos do salário-educação podem ser utilizados para ações de MDE, como aquisição de materiais pedagógicos, equipamentos, mobiliário, transporte escolar, formação de professores e outras despesas como merenda escolar e uniformes para os es-

tudantes, sendo vedada a sua utilização para remuneração dos profissionais da educação.

Além disso, os **royalties e participações especiais decorrentes da exploração de petróleo** e gás natural constituem uma fonte adicional de recursos para a educação, conforme estabelecido pela Lei nº 12.858/2013. Essa legislação determina que 75% dos recursos dos royalties do petróleo provenientes de áreas do pré-sal e estratégicas sejam destinados à educação pública.

EQUIDADE NA GESTÃO DOS RECURSOS

Se a arquitetura do financiamento estabelece de onde vêm os recursos, a gestão deve se concentrar em como e para quem eles são aplicados, tendo a equidade como princípio. Equidade, aqui, é compreendida como justiça corretiva e redistributiva (CALLEGARI, 2020):[25] **o tratamento desigual dos desiguais para garantir igualdade de oportunidades e de condições de permanência e de uma educação de qualidade.** Isso significa alocar mais recursos e suportes para aqueles que enfrentam maiores barreiras e convivem com desvantagens históricas.

Essas desvantagens são agravadas quando diferentes marcadores de desigualdade (renda, raça, gênero, orientação sexual, deficiência, território) se sobrepõem, exigindo do financiamento uma resposta mais complexa e focalizada, em detrimento do tratamento universalista entre as redes de ensino e estudantes (TRIPODI; DELGADO; JANUÁRIO, 2022).[26]

Diante disso, emerge a urgência de as redes de ensino saberem o custo real de cada matrícula. O valor por aluno do Fundeb é uma referência, mas não reflete o custo efetivo para garantir qualidade em cada modalidade. A clareza sobre os custos permite análises de eficácia, por exemplo, para saber se o recurso está gerando as condições para uma educação de qualidade (VERHINE, 2006);[27] de eficiência, para saber se estamos usando os recursos da melhor forma; e, mais importante, de equidade, para compreender se a alocação diferenciada está reduzindo desigualdades.

O recebimento de mais recursos, seja via ponderação do Fundeb ou programas específicos, implica a responsabilidade da gestão de traduzir esse financiamento adicional em um investimento efetivamente diferenciado, que responda às necessidades específicas de cada estudante e de cada modalidade.

25. CALLEGARI, Caio. *Equidade educacional na Federação brasileira*: o papel das transferências federais aos municípios. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/50da91c8-4ce6-471f-890e-abb43df472b7/content>.
26. TRIPODI, Z. F.; DELGADO, V. M. S.; JANUÁRIO, E. Ação afirmativa na Educação Básica: subsídios à medida de equidade do Fundeb. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e254823_pt, 2022.
27. VERHINE, R. E. *Custo aluno-qualidade em escolas de Educação Básica*: 2ª etapa – Relatório nacional da pesquisa. Brasília: Inep, 2006.

Para além da alocação de recursos para a oferta do direito à educação em cada modalidade, fazê-lo com equidade exige um olhar refinado sobre o orçamento. É fundamental avançar para um planejamento orçamentário sensível às múltiplas dimensões da equidade, como gênero, raça, deficiência, território e outras que se sobrepõem e intensificam as desigualdades. Um orçamento sensível à equidade é progressivo, destinando mais recursos para o público de maior vulnerabilidade, mas, além disso, é aquele capaz de identificar, em suas ações e programas, o impacto específico sobre cada um desses grupos. Isso implica criar mecanismos para monitorar se os recursos estão, de fato, contribuindo para reduzir desigualdades (AFLALO; MARIN, s.d.).[28] Gerir o orçamento para a educação, sob essa ótica, deixa de ser um exercício puramente técnico para se tornar prática de justiça social.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Em razão de suas características particulares, tais como a maior dispersão geográfica, a menor escala das turmas, os custos de transporte escolar para locais de difícil acesso, a logística de entrega de bens e insumos e déficits históricos de infraestrutura escolar, os custos por aluno necessários para manter as escolas do campo em funcionamento costumam ser mais elevados que aqueles observados no meio urbano.

Nesse sentido, o financiamento, ou a falta dele, sempre foi o argumento central para justificar fechamentos de escolas do campo, o que refletiu um movimento observado de concentração de matrículas em escolas-polo, muitas vezes urbanas. Portanto, compreender o financiamento da Educação do Campo é discutir a própria garantia do direito à educação para milhões de brasileiros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O Fundeb e o reconhecimento dos custos diferenciados na Educação do Campo

O Fundeb é a principal fonte de financiamento da Educação do Campo e reconhece, por meio dos **fatores de ponderação**, que os custos para garantir uma educação de qualidade em áreas rurais são superiores aos das áreas urbanas.

O que significa na prática? Para todas as matrículas em escolas localizadas em áreas rurais, é aplicado um acréscimo de 15% sobre o fator da etapa de ensino.

Como funciona o cálculo? O fator de ponderação para as matrículas em escolas do campo é multiplicativo: o fator da etapa é multiplicado por 1,15.

28. AFLALO, Hannah M.; MARIN, Pedro. *Orçamentos sensíveis a gênero e raça*: um guia prático para estados e municípios. Fundação Tide Setubal, s.d. Disponível em: <https://fundacaotidesetubal.org.br/wp-content/uploads/2022/04/guia-orcamento-sensivel-agenero-e-raca.pdf>.

Etapa de ensino	Fator base	Fator campo	Cálculo	Fator final	Recursos (base R$ 6.000)
Anos iniciais urbano (referência)	1	–	–	1	R$ 6.000/aluno/ano
Anos iniciais rural	**1**	**× 1,15**	**1,00 × 1,15**	**1,15**	**R$ 6.900/aluno/ano**
Anos finais urbano	1,1	–	–	1,1	R$ 6.600/aluno/ano
Anos finais rural	**1,1**	**× 1,15**	**1,10 × 1,15**	**1,27**	**R$ 7.620/aluno/ano**
Ensino Médio parcial urbano	1,25	–	–	1,25	R$ 7.500/aluno/ano
Ensino Médio parcial rural	**1,25**	**× 1,15**	**1,25 × 1,15**	**1,44**	**R$ 8.640/aluno/ano**

Novidade: a partir de 2025, matrículas em **pedagogia da alternância** (Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos/EJA) passam a ser consideradas com a mesma ponderação do tempo integral correspondente à etapa ofertada, reconhecendo que essa metodologia demanda investimentos diferenciados.

Importante: os fatores de ponderação reconhecem necessidades diferenciadas, mas são definidos com base na composição da cesta do Fundeb (arrecadação disponível), não no custo real das matrículas. Esses valores podem não ser suficientes para garantir qualidade. Por isso, programas federais suplementares são fundamentais para complementar os recursos do fundo.

Programas federais estratégicos para o financiamento da Educação do Campo

Além do Fundeb, programas federais complementam os recursos e atendem especificidades da modalidade.

PROGRAMA NACIONAL DE APOIO AO TRANSPORTE ESCOLAR (PNATE)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Assistência financeira para transporte de estudantes em área rural entre residência e escola.
Como funciona?	Transferência automática (sem convênio), 2 parcelas/ano (março e agosto).
Cálculo do valor	Nº de estudantes rurais (Censo Escolar) × valor per capita (definido pelo FNDE).
Para que usar?	• Combustíveis e lubrificantes. • Manutenção de veículos/embarcações. • Pneus, seguros, licenciamento. • Contratação de serviços de transporte.
Equidade adicional	**+50% para transporte aquaviário** (desde 2024).

Por que o adicional de 50% para transporte aquaviário? Reconhece custos maiores: manutenção de embarcações, precariedade de vias aquáticas e sazonalidade climática.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Recursos para alimentação escolar de qualidade e culturalmente adequada.
Como funciona?	Transferência automática pelo FNDE (sem convênio).
Diferencial importante	**Mínimo de 45% dos recursos** para agricultura familiar (a partir de 2026 – Lei nº 15.226/2025).

Por que isso importa para a Educação do Campo?

- Fortalece a economia local (gera renda para famílias dos próprios estudantes).
- Alimentação mais saudável (produtos frescos da região).
- Vínculo pedagógico entre escola e produção da comunidade.
- **Transforma alimentação escolar em instrumento pedagógico** que valoriza saberes e a economia do território.

Orientação prática

- **Priorize a aquisição de produtos da agricultura familiar local** (mínimo de 45% dos recursos do PNAE).
- **Envolva a comunidade** na elaboração dos cardápios (respeite a cultura alimentar local).
- **Crie parcerias** com associações de agricultores familiares do território.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS (NOVO PRONACAMPO)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para implementação da Educação do Campo.
Objetivos	• Ampliação do acesso e qualificação da oferta. • Melhoria da infraestrutura das escolas. • Formação inicial e continuada de professores. • Produção e disponibilização de material específico.
Como acessar?	Regime de colaboração com estados, municípios e Distrito Federal via MEC.

PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA EQUIDADE (PDDE EQUIDADE) – ÁGUA E CAMPO

Aspecto	Detalhes
O que é?	Recursos diretos para escolas do campo (gestão Secadi/MEC).
Como funciona?	Transferência direta para a unidade executora (UEx) da escola, com autonomia de uso.
Para que usar?	• Manutenção da infraestrutura. • Aquisição de materiais pedagógicos. • Pequenas reformas.

Por que o PDDE é estratégico para as escolas do campo? Para **escolas isoladas**, que muitas vezes têm dificuldade de acesso aos recursos da secretaria, o PDDE é uma importante fonte de recursos adicionais para despesas de capital e custeio.

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR)

Aspecto	Detalhes
O que é?	Instrumento para solicitar apoio técnico e financeiro do MEC.
Para que usar?	• Construção de novas escolas do campo. • Reforma e ampliação das existentes.

Por que o PAR é estratégico? Diante do **passivo histórico de infraestrutura precária**, o PAR é uma ferramenta estratégica para superar a realidade de escolas funcionando em prédios inadequados.

Refletindo sobre os investimentos necessários para a oferta da modalidade com qualidade: recomendações para uma gestão eficaz, eficiente e equitativa

1. Conhecendo as necessidades específicas: o que é preciso para ofertar Educação do Campo com qualidade?

O recebimento de recursos majorados (fator 1,15 + programas federais) implica a responsabilidade de traduzi-los em investimentos que atendam às necessidades específicas da modalidade. Para melhorar a gestão e o uso eficaz, eficiente e equitativo dos recursos da Educação do Campo, é fundamental calcular seu custo real. Isso implica mapear os investimentos necessários em insumos relevantes para a oferta da modalidade, tais como os descritos a seguir.

Transporte escolar: o investimento necessário por estudante matriculado na Educação do Campo pode ser alto devido à necessidade de percorrer grandes distâncias, às estradas precárias e ao transporte fluvial.

Principais ações

- Diagnosticar custos reais e comparar com repasse do PNATE (lembre-se: +50% para transporte aquaviário desde 2024).
- Complementar com recursos próprios (MDE) quando o PNATE não cobrir custos totais.
- Buscar eficiência: solicitar via PAR embarcações/veículos mais econômicos, articular melhoria de estradas e fazer parcerias com associações locais

Fontes: PNATE (base) + MDE (complementação) + PAR (veículos/embarcações) + Fundeb.

Infraestrutura escolar: as escolas que ofertam Educação do Campo muitas vezes carregam déficits históricos de infraestrutura: sem água, saneamento, energia e internet.

Principais ações

- Priorizar infraestrutura básica: água potável, saneamento, energia solar e internet.
- Adequar espaços pedagógicos: salas para classes multisseriadas, laboratórios, espaços para pedagogia da alternância e biblioteca.
- Buscar soluções sustentáveis: energia solar, captação de chuva e fossas biodigestoras.

Fontes: PAR (construção/reforma) + PDDE Água e Campo (pequenas melhorias) + MDE + emendas parlamentares + Fundeb.

Materiais pedagógicos: a oferta da modalidade em classes multisseriadas e pedagogia da alternância exigem materiais específicos.

Principais ações

- Materiais para classes multisseriadas: jogos adaptáveis, materiais manipuláveis e literatura diversificada.
- Materiais para pedagogia da alternância: cadernos de realidade e equipamentos para atividades práticas.
- Materiais de contextualização: livros sobre campo, agricultura familiar e agroecologia.

Fontes: PNLD + PDDE Água e Campo + Fundeb + MDE + parcerias com universidades.

2. Planejamento orçamentário sensível à equidade

Apesar dos recursos diferenciados, as escolas de Educação do Campo acabam, por vezes, preteridas em relação àquelas que já possuem infraestrutura consolidada e consomem parcela maior do orçamento. Para reverter isso, é crucial uma gestão estratégica que articule fontes de financiamento (Fundeb, PNATE, PNAE, PDDE Água e Campo, PAR, salário-educação e recursos próprios) em um planejamento que priorize essa modalidade e torne o orçamento mais redistributivo.

Perguntas-guia e orientações para o gestor

O orçamento da educação possui uma rubrica ou ação específica para a Educação do Campo?

Por que essa pergunta importa: uma rubrica específica garante visibilidade orçamentária e política para a modalidade, facilita o monitoramento e evita que os recursos sejam desviados para outras finalidades. Sem visibilidade orçamentária, a Educação do Campo tende a ser subfinanciada.

Caminhos possíveis

Se há rubrica específica

- Avaliar dotação: os recursos são suficientes para atender necessidades identificadas (transporte, infraestrutura, formação e materiais)?
- Monitorar execução: os recursos estão sendo aplicados? Há restos a pagar?
- Documentar resultados: usar dados para justificar manutenção/ampliação no próximo orçamento.
- **Desagregar:** para transparência e análise de equidade. Quanto vai para transporte? Infraestrutura? Formação? Materiais?

Se não há rubrica específica

- **Identificar impactos em programas universais:** quantos estudantes do campo são beneficiados por programas gerais? Recursos universais atendem especificidades (classes multisseriadas, transporte e infraestrutura precária)?

- **Propor programa e ação específicos no PPA,** que pode ser alterado e deve conter justificativa técnica: demanda (quantos estudantes do campo), necessidades específicas (transporte, infraestrutura, formação e materiais), resultados esperados, dotação orçamentária adequada, metas e indicadores (número de escolas com infraestrutura adequada, porcentagem de complementação ao PNATE, número de professores formados, redução de desigualdades).
- **Criar marcadores no orçamento:** mesmo sem programa específico, identificar despesas com Educação do Campo (facilita a prestação de contas e a análise de equidade).

As escolas do campo da rede acessam o PDDE Água e Campo e outros programas voltados ao apoio da modalidade?

Por que essa pergunta importa: o PDDE Água e Campo é um recurso adicional importante para a autonomia da escola do campo, mas muitas não acessam por falta de Unidade Executora (UEx) ou desconhecimento.

Caminhos possíveis

Se escolas já acessam

- Avaliar o uso dos recursos: estão sendo aplicados em necessidades específicas (materiais para classes multisseriadas, pequenas reformas e equipamentos)?
- Orientar escolas: compartilhar boas práticas de uso do PDDE Água e Campo.
- Monitorar: recursos chegam às escolas isoladas?

Se escolas não acessam

- **Identificar o problema:** as escolas não têm UEx constituída? As escolas não sabem que podem acessar o PDDE Água e Campo? As escolas não sabem como usar os recursos para necessidades específicas?
- **Constituir UEx nas escolas do campo:** orientar sobre o processo de criação (estatuto, CNPJ, conta bancária); apoiar na documentação necessária.
- **Priorizar escolas do campo isoladas:** são as que mais precisam de autonomia.
- **Capacitar equipes escolares:** orientar sobre o PDDE Água e Campo disponível; compartilhar exemplos de uso, como materiais para classes multisseriadas, pequenas reformas, equipamentos e materiais pedagógicos específicos; criar lista de sugestões de aquisições prioritárias.

7. Matrículas e composição de turmas

UNICEF[29]

Dando continuidade às dimensões de gestão das redes educacionais, este capítulo foca nas decisões cotidianas nas quais o direito à educação frequentemente se concretiza ou se fragiliza. A **matrícula** e a **composição de turmas** são aqui compreendidas como atos que materializam as diretrizes já discutidas, pois organizam a oferta educacional em relação ao território, aos tempos de vida e trabalho e às especificidades das comunidades camponesas.

Ao tratar desses processos, o capítulo evidencia que questões aparentemente administrativas – como localização da escola, critérios de enturmação, transporte e calendário – têm efeitos diretos sobre o acesso e a permanência dos estudantes e a continuidade das trajetórias escolares. Nesse sentido, são apresentados caminhos de gestão, situações do cotidiano e ferramentas de apoio que auxiliam as secretarias de educação a alinhar suas práticas aos princípios da Educação do Campo, fortalecendo a função pública da escola e a equidade no acesso e na permanência.

As ações propostas neste capítulo dialogam diretamente com os princípios da **estratégia Busca Ativa Escolar**,[30] desenvolvida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), em parceria institucional com o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), reconhecida nacionalmente como referência para o enfrentamento da exclusão escolar e das vulnerabilidades que levam ao abandono. Ao

29. Cléa Maria da Silva Ferreira - Doutora em educação (PUC-Rio), Mestre em Educação (USP).
Daniella Rocha Magalhães – Especialista em Democracia, Participação e Movimentos Sociais (UFMG) e mestre em Comunicação Organizacional (UCB). Atua como Oficial de Educação do UNICEF no Brasil.
Elvio Cotrim – Doutor em Literatura Comparada (UFF), com estágio pós doutoral na UFRJ.
Júlia Ribeiro – Mestre em Educação (UnB). Atua como Especialista de Educação do UNICEF no Brasil.
30. Para conhecer mais sobre a estratégia, seus princípios e ferramentas, acesse: <https://buscaativaescolar.org.br>.

articular identificação, acompanhamento e resposta intersetorial às situações de vulnerabilização, a Busca Ativa Escolar oferece um marco metodológico consistente para orientar decisões de planejamento e gestão da matrícula e da permanência, especialmente no caso de estudantes historicamente excluídos ou invisibilizados pelas políticas educacionais.

Ao longo do capítulo, as recomendações apresentadas se alinham à perspectiva da Busca Ativa Escolar ao reconhecer que garantir o direito à educação exige ações contínuas, coordenadas e territorializadas, que não podem prescindir do compromisso institucional com o acompanhamento das trajetórias escolares.

POR ONDE COMEÇAR: SITUAÇÕES REAIS QUE DESAFIAM A GESTÃO

Será que os gestores públicos já se fizeram as perguntas a seguir alguma vez?

1. Como a rede consegue identificar a população do campo (assentados, membros das comunidades tradicionais, ribeirinhos, pescadores, agricultores) e as respectivas crianças, adolescentes e jovens que vivem nas áreas rurais do seu território? Quantas famílias assentadas, acampadas ou em comunidades tradicionais ainda não têm seus filhos matriculados?
2. A secretaria já enfrentou pressão para fechar uma escola do campo por baixo número de matrículas? Como equilibra a racionalização de recursos com o direito à educação no próprio território?
3. Quantos estudantes do campo em suas redes precisam percorrer mais de uma hora de transporte escolar todos os dias? Há dados a respeito de quantos estudantes abandonaram os estudos porque a distância se tornou insustentável?
4. Quando uma família de trabalhadores rurais migra sazonalmente para outros municípios durante a colheita, como a rede garante a continuidade dos estudos das crianças e adolescentes?
5. As escolas do campo conseguem compor turmas respeitando os diferentes tempos de aprendizagem, as idades variadas e os conhecimentos que os estudantes trazem de suas vivências no campo?
6. Como é realizado o monitoramento de frequência das escolas do campo? Elas mapeiam os motivos que levam os estudantes ao risco de abandono e evasão escolar? Uma vez realizado esse mapeamento, como a educação se articula com as outras áreas sociais para tratar dos desafios identificados e assegurar a permanência na escola?

Essas situações fazem parte da rotina das redes que atendem populações campesinas, cujas vidas estão intrinsecamente conectadas aos ciclos da terra, às lutas por direitos e às especificidades dos territórios rurais. O modo como a gestão organiza a matrícula, a busca ativa e a composição de turmas pode ser determinante

para garantir que a escola seja, de fato, um direito acessível e uma ferramenta de fortalecimento das comunidades do campo, e não mais um fator de desenraizamento.

A TEORIA POR TRÁS DA PRÁTICA

A literatura sobre Educação do Campo converge em um ponto fundamental: as populações campesinas têm direito a uma educação que dialogue com suas formas de (re)produzir a vida e respeite seus tempos, espaços e saberes.

Isso significa que a organização da matrícula, da rematrícula e da composição de turmas, ações que normalmente são compreendidas como destituídas de um caráter pedagógico – inscrevendo-se no rol de medidas meramente administrativas ou burocráticas –, precisam ser **significadas como ferramentas políticas que expressam a capacidade da gestão educacional de criar as condições para a garantia do direito à educação aos estudantes** atendidos por essa modalidade da Educação Básica. Garantir a matrícula e fazer a enturmação dos estudantes no início e no decorrer do ano letivo são ações que precisam ser pensadas à luz das particularidades da comunidade, dos seus atores e da modalidade, não sendo recomendável simplesmente transpor modelos urbanos para o contexto rural.

Ao contrário do que se tende a imaginar, a matrícula e a enturmação têm um papel estruturante na permanência de estudantes nas diferentes modalidades da Educação Básica, porque não se resumem a atos administrativos: produzem condições (ou barreiras) concretas de acesso, pertencimento, permanência e êxito. Quando pensadas sem intencionalidade pedagógica e de equidade, tendem a operar como mecanismos silenciosos de exclusão; quando orientadas por uma lógica de direitos, podem sustentar trajetórias escolares mais longas e significativas.

A **matrícula define quem entra, quando entra e em que condições entra no sistema educacional.** Por essa razão, ela pode ser um ato de reparação ou de triagem excludente, a depender da lógica que a orienta.

Se compreendida em seu sentido político, ela tem o potencial de fortalecer o acesso e a permanência por meio de ações simples, como:

- flexibilidade etária e documental – especialmente na EJA, na Educação do Campo e em contextos de migração –, evitando a negação do direito à escolarização;
- acolhimento ativo na matrícula, com escuta das condições de vida, trabalho, cuidado e mobilidade dos estudantes e suas famílias;
- reconhecimento das trajetórias interrompidas, considerando as defasagens como produto de desigualdades estruturais e não de falhas individuais que precisam ser superadas ou corrigidas.

Já a enturmação, quando abordada como política pedagógica, significa distribuir possibilidades de futuro. Isso se opõe ao entendimento de que enturmar é meramente distribuir estudantes nas diferentes salas e turnos da escola.

A enturmação **define com quem o estudante aprende, em que condições e sob quais expectativas pedagógicas**. Para as modalidades, trata-se de um dos fatores mais decisivos para a permanência. Por isso, é importante se atentar para alguns princípios que as enturmações podem atender para favorecer a permanência e prevenir a evasão:

- evitar enturmações segregadoras, baseadas exclusivamente em idade, deficiência, desempenho escolar ou condição sociocultural;
- garantir turmas heterogêneas, que podem ajudar a evitar a cristalização de rótulos – como o das "classes de baixo desempenho" –, desde que seja assegurado apoio pedagógico real e estruturado;
- respeitar os tempos, as línguas, as culturas e as formas de organização comunitária próprias de cada modalidade, abolindo critérios apenas administrativos;
- planejar a oferta, evitando turmas superlotadas, ou, ao contrário, turmas inviabilizadas por baixo número de matrículas, que precisem ser descontinuadas ou realocadas ao longo do ano letivo.

Para definir ações orientadas à garantia do direito à educação dos campesinos, é fundamental considerar as questões a seguir.

- **O protagonismo dos sujeitos campesinos** implica que as comunidades devem participar ativamente das decisões sobre quando, onde e como organizar os processos educativos. Historicamente, as populações do campo se constituíram como sujeitos coletivos, organizando-se em movimentos sociais, sindicatos, associações e cooperativas para lutar por seus direitos. Essa característica organizativa é um patrimônio que a gestão educacional deve reconhecer e potencializar.
- **A articulação entre escola, campo e sociedade** exige que os processos de matrícula considerem não apenas as demandas educacionais imediatas, mas também as necessidades de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais. Uma escola do campo comprometida com seu projeto político-pedagógico precisa dialogar com os projetos produtivos, culturais e sociais das comunidades.
- **A equidade como princípio fundamental** permite que a gestão educacional compreenda que as populações do campo não partem do mesmo lugar que as urbanas no que se refere às condições de acesso à escola, e que o contexto campesino requer que o Estado desenvolva políticas específicas para corrigir as defasagens históricas de acesso e de permanência.

Portanto, as iniciativas que visam assegurar acesso, permanência e qualidade com equidade precisam adotar uma abordagem pre-

ventiva, que pode incluir: mapear as famílias em seus territórios de vida e trabalho; compreender os ciclos produtivos que influenciam a permanência escolar no território; identificar as lideranças comunitárias que podem apoiar o processo; e articular-se com outras políticas públicas (reforma agrária, assistência técnica rural, programas de transferência de renda) que impactam diretamente a vida das famílias campesinas.

CAMINHOS DE GESTÃO: O QUE FAZER E COMO FAZER

Esta seção convida a transformar princípios em decisões concretas. Depois de compreender a matrícula e a enturmação como atos pedagógicos e políticos, torna-se necessário explicitar quais caminhos de gestão podem ser adotados para que esses processos contribuam, de fato, para garantir o acesso, a permanência e a continuidade das trajetórias escolares dos estudantes da Educação do Campo.

Aqui são sugeridas ações que partem do pressuposto de que garantir o direito à educação começa com a oferta de vagas e prossegue na gestão ativa, no monitoramento contínuo e na capacidade de revisão de práticas pelas secretarias e suas equipes.

Nesta seção, são apresentados procedimentos, estratégias e dispositivos de gestão que podem ser mobilizados para:

- organizar a matrícula de modo a remover barreiras de acesso;
- planejar a enturmação como fator de permanência e não de exclusão;
- alinhar normas, fluxos administrativos e decisões pedagógicas;
- apoiar as unidades escolares na implementação das modalidades educativas.

Ao trazer propostas que explicitam possibilidades do que fazer e como fazer, esta seção busca apoiar gestores e equipes técnicas a operar mudanças possíveis, sustentáveis e orientadas pela equidade, considerando os limites administrativos, as condições de oferta existentes e as responsabilidades próprias das secretarias de educação na coordenação do sistema, respeitando as especificidades das modalidades e fortalecendo a função pública das redes de ensino.

Procedimentos de matrícula e rematrícula

Mapeamento territorial participativo: realize anualmente um levantamento georreferenciado das famílias residentes nas áreas rurais, incluindo assentamentos, acampamentos, comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais. Esse mapeamento deve ser construído em parceria com lideranças comunitárias, agentes e técnicos dos equipamentos de saúde e de assistência social do campo, sindicatos de trabalhadores rurais e movimentos sociais do campo. Organize também parcerias com sindicatos dos trabalhadores rurais e com organizações de assistência técnica, como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater).

Documentação flexível e contextualizada: estabeleça protocolos que considerem as especificidades da documentação em áreas rurais, especialmente em assentamentos recentes ou comunidades tradicionais onde a regularização fundiária ainda está em processo. Aceite declarações de residência assinadas por lideranças comunitárias reconhecidas e desenvolva fluxos para regularização posterior da documentação.

Calendário de matrícula adequado: organize períodos de matrícula que considerem os ciclos produtivos regionais, permitindo que as famílias que migram sazonalmente para o trabalho agrícola possam matricular seus filhos tanto no município de origem quanto no de destino e garantindo transferências ágeis e sem perda de conteúdo. Embora com períodos organizados, a matrícula deve ser de fluxo contínuo.[31]

Diretrizes operacionais da Busca Ativa Escolar

A organização da matrícula e da permanência na **Educação do Campo** deve dialogar de forma direta, contínua e estruturada com as diretrizes operacionais da **estratégia Busca Ativa Escolar**, reconhecida nacionalmente como referência para o enfrentamento da exclusão escolar. No contexto da Educação do Campo, a Busca Ativa Escolar adquire centralidade estratégica, uma vez que a exclusão educacional das populações campesinas está historicamente associada à negação de direitos, à precarização da oferta escolar, à nucleação de escolas, aos longos deslocamentos, à desconsideração dos tempos do trabalho e da vida no campo e à invisibilização dos sujeitos e de seus territórios nos processos decisórios da política educacional.

Diferentemente de uma leitura restrita à ausência de matrícula, a condição de estar fora da escola, na Educação do Campo, deve ser compreendida como fenômeno complexo, que inclui situações de oferta inadequada, escolas distantes dos territórios de vida, currículos descolados da realidade camponesa, calendários incompatíveis com os ciclos produtivos e políticas de transporte que expõem crianças, jovens e adultos a riscos cotidianos.

Assim, a Busca Ativa Escolar, articulada às diretrizes da Educação do Campo, deve ser compreendida como **política permanente de identificação, acompanhamento e resposta institucional às situações de exclusão e vulnerabilização das trajetórias** escolares das populações campesinas, reconhecidas como sujeitos de direitos e protagonistas de seus contextos de vida, trabalho e organização social.

Para assegurar coerência entre a estratégia Busca Ativa Escolar e os fundamentos político-pedagógicos da Educação do Campo, é fundamental que as secretarias de educação:

- **integrem explicitamente a Educação do Campo aos fluxos da Busca Ativa Escolar**, garantindo que crianças, adolescentes, jovens e adultos identificados fora da escola, em infrequência

31. Para saber mais, acesse: <https://buscaativaescolar.org.br/noticia/guia-orienta-municipios-sobre-como-garantir-a-matricula-de-fluxo-continuo>.

ou em risco de abandono sejam imediatamente considerados no planejamento da oferta educacional do campo, respeitando o território, o lugar de moradia e os modos de vida dos sujeitos;

- **reconheçam a exclusão escolar no campo como fenômeno estrutural e contínuo**, historicamente produzido por políticas de fechamento de escolas, nucleação, transporte escolar e ofertas educativas descontextualizadas, evitando tratá-la como problema individual das famílias ou dos estudantes;
- **estabeleçam protocolos claros e normativos de resposta**, assegurando que a identificação de sujeitos fora da escola resulte em ações concretas, como manutenção ou reabertura de escolas do campo, reorganização da oferta, adequação de calendários, revisão de critérios administrativos e fortalecimento de escolas que cumprem função social estratégica nos territórios;
- **articulem a Busca Ativa Escolar com a leitura territorial das populações do campo**, considerando dados da assistência social, da saúde e de associações comunitárias, sindicatos, movimentos sociais, assentamentos, comunidades tradicionais e organizações locais, de modo a tornar visíveis sujeitos historicamente excluídos dos sistemas educacionais;
- **assegurem o acompanhamento sistemático das trajetórias escolares**, articulando matrícula, permanência e monitoramento da frequência, com atenção especial às situações de abandono associadas a trabalho infantil, jornadas produtivas familiares, períodos de colheita, condições climáticas, deslocamentos longos e ausência de infraestrutura adequada;
- **evitem decisões automáticas baseadas exclusivamente em critérios econômicos ou numéricos**, reconhecendo que, na Educação do Campo, a manutenção de uma escola ou de uma turma não se orienta apenas por quantidade de matrículas, mas por sua função social, territorial e política na garantia do direito à educação.

A adoção das diretrizes da Busca Ativa Escolar em diálogo com os princípios da Educação do Campo reafirma que o direito à educação das populações campesinas não pode depender da demanda espontânea nem da capacidade individual de superar barreiras estruturais. Cabe ao poder público **atuar de forma ativa, territorializada e comprometida com a equidade,** garantindo que a identificação de sujeitos fora da escola se converta em políticas educacionais coerentes com seus contextos de vida, trabalho e organização social.

Nesse sentido, a Busca Ativa Escolar deixa de ser um instrumento meramente operacional e passa a constituir eixo estruturante da política de Educação do Campo, orientando decisões de matrícula, organização da oferta, manutenção de escolas, definição de calendários e planejamento territorial, em consonância com os marcos legais da modalidade e com a compreensão **da educação como direito público subjetivo das populações do campo**.

Organização das turmas considerando as características da modalidade

Classes multisseriadas como escolha pedagógica: reconheça as classes multisseriadas não como uma solução provisória ou de segunda categoria, mas como uma organização pedagógica específica que pode potencializar a aprendizagem colaborativa e o respeito aos diferentes tempos de desenvolvimento. Desenvolva orientações pedagógicas específicas para essa organização, incluindo materiais didáticos adequados e formação continuada para os educadores, como a coleção *Escola da Terra*. Realize parcerias com universidades que trabalham com formação continuada, para que possam acessar metodologias e materiais didáticos.

Composição por territórios de vida: organize as turmas considerando os territórios de vida dos estudantes, evitando deslocamentos desnecessários. Priorize a manutenção de escolas nas próprias comunidades ou, quando a nucleação for inevitável, garanta que ela respeite os vínculos territoriais e culturais existentes.

Flexibilização dos tempos escolares: implemente a organização por ciclos de aprendizagem ou tempos formativos que permitam adequar o calendário escolar aos períodos de plantio, colheita e outras atividades produtivas essenciais para as famílias, sempre ouvindo, respeitando e valorizando a comunidade. Explore as possibilidades da pedagogia da alternância, articulando tempos na escola e tempos na comunidade.

Diálogos entre secretarias e programas para garantir acesso e permanência

A permanência escolar no campo depende fundamentalmente da articulação entre diferentes políticas públicas, uma vez que as condições de vida das populações campesinas são influenciadas por múltiplos fatores.

Articulação intersetorial horizontal: estabeleça diálogos regulares e, se possível, pactuação formal com secretarias de assistência social (centros de referência de assistência social/Cras rurais, programas de transferência de renda), saúde (Estratégia Saúde da Família/ESF rural, agentes comunitários), agricultura (assistência técnica, crédito rural) e desenvolvimento rural (programas habitacionais, eletrificação rural), visando um atendimento integrado e em rede para os estudantes do campo. A permanência escolar no campo está diretamente relacionada às condições materiais de vida das famílias.

Integração com políticas de desenvolvimento rural: articule a política educacional com programas de reforma agrária, agricultura familiar, economia solidária e desenvolvimento territorial sustentável. A escola do campo deve ser compreendida como equipamento público estruturante para o desenvolvimento dos territórios rurais.

Instituições que podem ser mobilizadas

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e órgãos de reforma agrária: para identificar famílias assentadas e acampadas que necessitam de escola, acompanhar processos de regularização fundiária que impactam na estabilidade das famílias e coordenar investimentos em infraestrutura educacional nos assentamentos.

Secretaria de assistência social ou congêneres: para mapear famílias beneficiárias de programas de transferência de renda, identificar situações de trabalho infantil que impactam no acesso e na frequência escolar e desenvolver ações coordenadas de proteção social.

Secretaria de agricultura e desenvolvimento rural ou congêneres: para adequar calendários escolares aos ciclos produtivos locais, desenvolver projetos pedagógicos que incluam educação para o trabalho rural sustentável e articular programas de alimentação escolar com a agricultura familiar local.

Secretaria de saúde ou congêneres: para identificar crianças e adolescentes com necessidades específicas através dos agentes comunitários de saúde rurais, desenvolver ações de educação em saúde articuladas com os currículos escolares e o Programa Saúde na Escola (PSE) – política intersetorial da saúde e da educação, instituído em 2007 pelo Decreto nº 6.286 – e garantir atendimento adequado aos estudantes com deficiência em áreas rurais.

Como operacionalizar a articulação?

Constitua um comitê intersetorial permanente para a Educação do Campo, com representação das diferentes secretarias e participação de movimentos sociais e organizações campesinas. Desenvolva protocolos de comunicação entre os setores, estabeleça fluxos de referência e contrarreferência para situações que exigem ação coordenada e realize reuniões de monitoramento bimestrais para avaliação das ações conjuntas e replanejamento de ações.

Como dividir responsabilidades?

Estabeleça claramente as atribuições de cada setor, evitando sobreposições ou lacunas. A educação mantém a responsabilidade central pela gestão pedagógica, mas compartilha com outros setores as responsabilidades pelas ações de busca ativa, proteção social e desenvolvimento territorial. Documente estas responsabilidades em termos de cooperação técnica ou protocolos de atuação conjunta.

Como transformar a atuação intersetorial em processos permanentes?

Institucionalize a articulação através de decretos municipais ou estaduais que formalizem as instâncias de coordenação. Inclua a Educação do Campo como eixo transversal nos planos plurianuais, planos de desenvolvimento rural e outros instrumentos de planejamento. Realize formação continuada sobre Educação do Campo para gestores de diferentes setores, promovendo com-

preensão comum sobre os desafios e potencialidades das populações campesinas.

Esse conjunto de ações oferece caminhos concretos para que a gestão pública desenvolva políticas de matrícula e composição de turmas que respeitem as especificidades das populações campesinas, garantindo acesso, permanência qualificada e culturalmente referenciada na Educação Básica.

CASOS DO DIA A DIA DA EDUCAÇÃO

CASO 1 | O desafio da matrícula em assentamentos novos

Contexto: um município criou um assentamento da reforma agrária com 45 famílias. As crianças, os adolescentes e os jovens (cerca de 80 estudantes) estão temporariamente sendo transportados para a escola situada na cidade mais próxima, mas a viagem dura mais de duas horas diárias. Várias famílias começaram a questionar se vale a pena manter os filhos na escola nessas condições, e a frequência vem caindo drasticamente.

Análise: essa situação expõe a necessidade de planejamento articulado entre políticas de reforma agrária e educação. A falta de escola no próprio assentamento, combinada com transporte escolar inadequado, está gerando evasão escolar e contraria o princípio da educação como direito. As famílias enfrentam o dilema entre garantir educação formal para os filhos e mantê-los próximos para colaborar nas atividades produtivas familiares, desde que dentro da idade adequada.

Caminhos possíveis

Para a secretaria

- Negociar com o Incra a construção de uma escola no assentamento ou a adequação de espaços provisórios.
- Reorganizar o transporte escolar com veículos adequados às estradas rurais e horários que respeitem as atividades familiares.
- Implementar temporariamente um modelo de educação em alternância, com períodos concentrados na escola situada no campo e outros de atividades pedagógicas na comunidade.
- Contratar temporariamente um educador para atuar no assentamento enquanto a escola não é construída.

Para a escola

- Desenvolver um projeto pedagógico específico que valorize os saberes da reforma agrária.
- Adequar os horários e o calendário escolar às necessidades das famílias assentadas.
- Formar parcerias com lideranças do assentamento para apoio pedagógico.

- Implementar metodologias que aproveitam os tempos de deslocamento como momentos formativos.

CASO 2 | Evasão escolar relacionada ao trabalho sazonal

Contexto: um município tem muitas famílias de trabalhadores rurais que migram sazonalmente para outras regiões durante a época da colheita do café e da cana-de-açúcar. Os estudantes ficam frequentemente de 3 a 4 meses fora da escola, retornando com defasagens significativas de aprendizagem. Algumas famílias optam por não matricular os filhos, considerando que as interrupções constantes prejudicam mais do que ajudam.

Análise: a mobilidade sazonal é uma característica estrutural do trabalho rural em muitas regiões. A escola não pode ignorar essa realidade, precisa desenvolver estratégias que permitam a continuidade educacional mesmo diante da mobilidade. O problema se agrava quando não há articulação entre secretarias de diferentes municípios ou quando as escolas não estão preparadas para receber estudantes em períodos não convencionais.

Caminhos possíveis

Para a secretaria

- Estabelecer acordos com secretarias municipais das regiões de destino das famílias migrantes.
- Desenvolver material pedagógico específico para ser utilizado durante os períodos de migração.
- Criar um sistema de matrícula e transferência simplificado para facilitar a mobilidade.
- Articular-se com sindicatos e cooperativas para sensibilizá-los sobre a importância da continuidade escolar.

Para a escola

- Organizar um calendário diferenciado que concentre as atividades nos períodos de maior presença das famílias.
- Desenvolver kits pedagógicos para serem utilizados durante os deslocamentos.
- Implementar um sistema de acompanhamento pedagógico a distância.
- Criar grupos de estudos com estudantes que permanecem para apoiar os que retornam.

CASO 3 | Resistência comunitária ao fechamento de escola

Contexto: a secretaria de educação de um município decidiu fechar a escola rural que atende apenas 12 estudantes em classes multisseriadas e transferi-los para a escola situada na cidade. A comunidade, organizada através da associação local e com o

apoio do sindicato rural, está resistindo ao fechamento, argumentando que a escola é o centro comunitário e o transporte das crianças pequenas para a cidade é arriscado. O conflito se intensificou, e alguns familiares ameaçam não matricular os filhos caso a escola seja fechada.

Análise: esse caso ilustra a tensão entre a racionalização administrativa e o direito à educação no próprio território. O fechamento de escolas rurais é um fenômeno nacional com impactos que vão além da educação, afetando a própria sustentabilidade das comunidades rurais. A resistência comunitária expressa uma compreensão de que a escola é um elemento estruturante da vida na comunidade.

Caminhos possíveis

Para a secretaria

- Realizar estudo de impacto social e educacional do fechamento.
- Dialogar com a comunidade para compreender alternativas viáveis.
- Considerar modelos alternativos, como nucleação responsável ou classes itinerantes.
- Avaliar a possibilidade de manter a escola com o apoio de outras políticas públicas.
- Garantir a participação comunitária no processo de transição, caso o fechamento seja inevitável.

Para a escola

- Documentar e sistematizar a experiência pedagógica desenvolvida.
- Facilitar o diálogo entre a comunidade e a secretaria.
- Organizar um processo participativo para definir o destino dos equipamentos e do acervo.
- Apoiar a organização da transição dos estudantes.

SUGESTÃO DE FERRAMENTAS DE APOIO

FERRAMENTA 1 | Checklist para o mapeamento territorial

- ☐ Levantamento de todas as comunidades rurais do município.
- ☐ Identificação de lideranças e organizações em cada comunidade.
- ☐ Mapeamento das vias de acesso e condições de transporte.
- ☐ Censo das famílias com crianças, adolescentes e jovens em idade escolar.
- ☐ Mapeamento de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar fora do sistema educacional.

- ☐ Identificação das famílias que migram sazonalmente.
- ☐ Levantamento de equipamentos comunitários disponíveis.
- ☐ Mapeamento de parcerias potenciais (ONGs, sindicatos, cooperativas).
- ☐ Mapeamento dos equipamentos públicos existentes no território.

FERRAMENTA 2 | Protocolo de busca ativa escolar rural

1. **Primeira aproximação:** contato através de liderança comunitária reconhecida.
2. **Abordagem familiar:** realizada preferencialmente por agente da própria comunidade.
3. **Escuta ativa:** compreensão dos motivos da não matrícula ou evasão.
4. **Articulação de soluções:** mobilização dos recursos e das políticas públicas necessárias para resolver os desafios específicos identificados (saúde, assistência social, emprego e renda etc.).
5. **Acompanhamento:** monitoramento da frequência e da permanência após matrícula.
6. **Avaliação:** análise dos resultados e ajustes na estratégia.

FERRAMENTA 3 | Matriz de indicadores de permanência

- Taxa de matrícula por localidade rural.
- Taxa de abandono por período do ano (correlacionada com ciclos produtivos).
- Tempo médio de percurso casa-escola.
- Número de transferências relacionadas à mobilidade sazonal.
- Participação das famílias em atividades escolares.
- Adequação do calendário escolar aos ciclos locais.
- Número de parcerias ativas com organizações do campo.
- Quantidade e perfil dos equipamentos públicos existentes.

FERRAMENTA 4 | Fluxograma de decisão para a organização de turmas

NOVA DEMANDA EDUCACIONAL NO CAMPO

↓

Quantos estudantes? Quais idades/níveis?

↓

Menos de 8 estudantes → Classe multisseriada na comunidade

8-15 estudantes → Classe única com metodologias ativas

Mais de 15 estudantes → Avaliar divisão por ciclos

↓

Há espaço físico na comunidade?

↓

SIM → Organizar escola/extensão no local

NÃO → Nucleação responsável com transporte adequado

↓

Definir calendário (padrão/adequado aos ciclos produtivos)

↓

Compor equipe pedagógica com formação específica

↓

Construir projeto pedagógico participativo

8. Alocação de profissionais da educação

Lara Simielli[32]

Entre todos os recursos que estruturam uma rede de ensino, os profissionais da educação exercem papel central na garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes. Na Educação do Campo, essa centralidade é ainda mais sensível, uma vez que a oferta educacional está historicamente marcada por desigualdades territoriais, precarização das condições de trabalho docente e fragilidades na organização da política educacional voltada às populações do campo.

A Educação do Campo é uma modalidade da Educação Básica destinada às populações que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Engloba agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta e caboclos. Conforme o marco normativo da política, trata-se de uma educação orientada pelos princípios da diversidade, do pertencimento e da territorialidade, devendo ser organizada a partir dos contextos socioculturais, produtivos e ambientais dos territórios.

As escolas que atendem as populações do campo são marcadas, historicamente, por processos de precarização estrutural e institucional. Essa precarização se expressa na infraestrutura física, no transporte escolar, no acesso a recursos pedagógicos, na conectividade, bem como nas condições de trabalho e de permanência dos profissionais da educação.

A gestão da alocação de professores na Educação do Campo deve ser compreendida como parte de uma política mais ampla de equidade, que articule projeto pedagógico, avaliação, formação, financiamento, infraestrutura e participação social. A alocação, assim, deve ser uma dimensão estratégica da política pú-

32. Professora no Departamento de Gestão Pública da FGV EAESP. Seus temas de pesquisa incluem planejamento e gestão de políticas públicas, equidade e política educacional.

blica, diretamente relacionada à superação das desigualdades históricas que afetam as escolas do campo, tais como alta rotatividade docente, contratos temporários, dificuldades de transporte e moradia, baixa identificação dos profissionais com a realidade do campo e oferta insuficiente de formação específica.

Este capítulo tem como objetivo apoiar os gestores das secretarias de educação no planejamento e na implementação de políticas mais equitativas de alocação de professores e profissionais na Educação do Campo, considerando os desafios concretos enfrentados pelas redes e oferecendo caminhos possíveis para a tomada de decisão, à luz do marco normativo e dos debates realizados com especialistas e sujeitos do campo.

CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Em 2024, havia aproximadamente 2,4 milhões de docentes na Educação Básica brasileira, de acordo com o Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).[33] Desse total, 358 mil atuavam na zona rural, em aproximadamente 51 mil estabelecimentos de ensino.[34] Há, porém, uma limitação nesse dado, já que ele reflete a localização das escolas, mas não inclui nos seus formulários a autoidentificação individual como população do campo. Por ser o dado disponível, utilizamos como base para a consideração de que aproximadamente uma em cada quatro escolas no Brasil está localizada na zona rural e cerca de 15% dos professores atuavam nessas escolas.

No que se refere à alocação docente, observa-se que as escolas do campo tendem a concentrar professores mais jovens, em início de carreira, com vínculos temporários e alta rotatividade. Em muitos casos, esses profissionais não residem nos territórios onde atuam, enfrentando longos deslocamentos diários, ausência de políticas de apoio à moradia e dificuldades de inserção comunitária. Além disso, parte significativa dos docentes não possui formação específica em Educação do Campo ou identificação com os projetos pedagógicos dessa modalidade.

Outro desafio recorrente diz respeito à organização da oferta. Processos de nucleação, fechamento de escolas e criação de salas anexas, muitas vezes realizados sem escuta das comunidades, impactam diretamente a alocação de profissionais e podem fragilizar os vínculos entre escola, território e sujeitos do campo.

Recentemente, o governo federal lançou o programa Mais Professores para o Brasil, com um item específico voltado à aloca-

33. INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2024.* Resumo Técnico. 2025a.
34. Idem. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2024.* Brasília, 2025b.

ção de professores.[35] Está prevista a Bolsa Mais Professores para incentivar a atuação em regiões e áreas de conhecimento com carência de docentes, conforme observado no box a seguir.

Programa Mais Professores para o Brasil

O programa será implementado pelo MEC em articulação com os estados, o Distrito Federal e os municípios. As estratégias de implementação estão relacionadas a cinco eixos estruturantes: seleção para o ingresso na docência; atratividade para os cursos de licenciatura; alocação de professores em áreas prioritárias; formação docente; e valorização dos professores da Educação Básica.

Em relação à alocação docente, o programa prevê a instituição da **Bolsa Mais Professores**, que consistirá em um apoio financeiro mensal, com duração de até dois anos, com o objetivo de fomentar o ingresso e a permanência de docentes nas redes públicas de ensino da Educação Básica em regiões e áreas de conhecimento com carência de professores.

Para aderir à Bolsa Mais Professores, os estados, Distrito Federal e municípios deverão disponibilizar informações referentes à carência de professores no seu sistema de ensino.

O QUE SIGNIFICA ALOCAR DE FORMA EQUITATIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Alocar de forma equitativa, na Educação do Campo, não significa distribuir profissionais de maneira uniforme entre escolas, mas sim direcionar professores e equipes de acordo com as necessidades educacionais, territoriais e comunitárias, reconhecendo as especificidades do campo como princípio estruturante da política.

Isso implica:

- reconhecer a Educação do Campo como modalidade específica, com diretrizes próprias;
- considerar os contextos territoriais, produtivos e culturais na definição da oferta;
- articular alocação docente ao projeto pedagógico e aos processos avaliativos;
- enfrentar desigualdades históricas na distribuição de professores entre escolas do campo e unidades situadas na cidade.

A alocação equitativa exige planejamento contínuo, uso qualificado de dados, escuta dos sujeitos do campo e articulação entre diferentes níveis de gestão. Para isso, deve estar relacionada a alguns temas-chave, conforme listados a seguir.

35. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Bolsa Mais Professores*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/bolsa-mais-professores>. Acesso em: 25 nov. 2025.

Gestão da oferta, projeto pedagógico e avaliação

A alocação docente na Educação do Campo deve estar alinhada aos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas e a processos avaliativos coerentes com a modalidade.

Caminhos possíveis:

- articular a alocação de professores ao projeto pedagógico das escolas do campo;
- evitar decisões de alocação desvinculadas da proposta educativa;
- promover processos avaliativos contextualizados, com a participação das comunidades.

Agroecologia

A agroecologia é um eixo estruturante da Educação do Campo, articulando educação, trabalho, território e sustentabilidade.

Caminhos possíveis:

- alocar professores com formação ou experiência em práticas agroecológicas;
- articular parcerias intersetoriais e com universidades públicas;
- integrar a agroecologia ao currículo e às práticas pedagógicas.

Oferta intercampo e nucleação de escolas

Os processos de nucleação impactam diretamente a alocação de profissionais e o acesso dos estudantes.

Caminhos possíveis:

- planejar a alocação considerando os impactos territoriais da nucleação;
- evitar deslocamentos excessivos de estudantes e professores;
- garantir equipes estáveis nas escolas-polo e nas salas anexas.

Alternância de tempos e espaços

A pedagogia da alternância exige uma organização específica da oferta e da atuação docente.

Caminhos possíveis:

- alocar professores com formação ou experiência em alternância;
- garantir condições de trabalho compatíveis com essa organização;
- articular tempos de escola e tempos de comunidade no planejamento docente.

Fechamento de escolas

O fechamento de escolas do campo é um dos principais fatores de aprofundamento das desigualdades educacionais.

Caminhos possíveis:

- cumprir os dispositivos legais que exigem análise criteriosa e escuta da comunidade;
- considerar os impactos pedagógicos, territoriais e sociais na alocação de professores;
- utilizar a alocação como estratégia de fortalecimento das escolas existentes.

Precarização histórica das escolas do campo

Infraestrutura inadequada, transporte precário e vínculos frágeis impactam a permanência docente.

Caminhos possíveis:

- priorizar a alocação de professores mais experientes em contextos de maior vulnerabilidade;
- articular a alocação com políticas de apoio ao transporte e à permanência;
- reduzir a rotatividade docente nas escolas do campo.

Protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos

A Educação do Campo reconhece os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo.

Caminhos possíveis:

- considerar a escuta das comunidades nos processos de alocação;
- valorizar os professores que constroem vínculos com os territórios;
- fortalecer a participação social na gestão da política.

Multisseriação

A multisseriação é uma característica estrutural de muitas escolas do campo.

Caminhos possíveis:

- reconhecer a multisseriação como estratégia pedagógica legítima;
- alocar professores com formação específica para atuar nesse contexto;
- articular formação continuada e acompanhamento pedagógico.

A alocação equitativa de professores e profissionais na Educação do Campo é um processo contínuo, que exige planejamento territorializado, enfrentamento das desigualdades históricas e compromisso com os princípios da modalidade. Para as secretarias de educação, especialmente as de pequeno e médio portes, o desafio central está em construir políticas sensíveis aos contextos do campo, evitando soluções padronizadas que aprofundam desigualdades.

Os gestores podem e devem buscar apoio no âmbito da própria rede – incluindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) e as secretarias estaduais de educação –, bem como em organizações sociais, como sindicatos de trabalhadores rurais, fóruns de Educação do Campo, entidades representativas e universidades públicas localizadas nos territórios.

Ao articular alocação docente, projeto pedagógico, avaliação, financiamento e participação social, as redes de ensino avançam na garantia do direito à Educação do Campo pública, de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com os projetos de vida e de território dos povos do campo.

Olhar para os professores é um passo importante nesse sentido, dada a relação direta que será estabelecida em sala de aula. Além da alocação, os profissionais precisam de formação, condições de trabalho, apoio, remuneração adequada, entre vários outros pontos que fazem parte da gestão estratégica de recursos humanos. No próximo capítulo, será aprofundado um tema correlato: a formação desses profissionais.

9. Formação de profissionais da educação

Carolina Campos[36]
Maria Luiza Alessio[37]
Renata Grinfeld[38]

A dimensão da formação continuada de professores é central para a garantia dos direitos à educação e à aprendizagem de qualidade. A profissão docente exige reflexão constante sobre a prática a fim de garantir as melhores condições de aprendizagem aos estudantes, o que está diretamente relacionado a melhores condições de ensino. Portanto, pensar em formação continuada é pensar em uma formação em serviço estabelecida regularmente no contexto de trabalho.

Este documento é um convite à reflexão sobre a centralidade da dimensão formativa na política educacional da rede, em especial dos profissionais que atuam com a população do campo. A formação continuada é lugar de encontro entre profissionais, entre teoria, prática e saberes comunitários. É lugar de compartilhamento de desafios e possibilidades, e, por isso, destacamos também seu caráter coletivo. Como coloca Nóvoa (2023):[39]

> A segunda característica do conhecimento profissional docente é a sua natureza coletiva, o fato de se constituir no interior de uma profissão ou, melhor dizendo, de um coletivo profissional. [...] A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência

36. Educadora e advogada, foi Secretária Municipal de Educação em Gravatá/PE. Atualmente é Diretora Executiva do Vozes da Educação e consultora junto ao MEC e ao Banco Mundial.
37. Professora aposentada pela UFRPE. Foi Secretaria de Educação do Recife e Diretora de Apoio à Gestão Educacional da Secretaria de Educação Básica do MEC.
38. É graduada em Psicologia, Pedagogia e mestre em Educação na área de Políticas Públicas e Gestão, pesquisadora de oportunidades educacionais e turmas multisseriadas. Atualmente é coordenadora pedagógica na Roda Educativa.
39. NÓVOA, António. *Professores:* libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

de um conhecimento profissional docente. É indispensável **valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração**; ou, dito de outro modo, que permitam um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de 'comunidades de conhecimento' organizadas por professores. (NÓVOA, 2023, p.67, grifo nosso).

Para saber mais

No livro *Coordenação pedagógica: identidade, saberes e práticas* (2023),[40] há um detalhamento de algumas estratégias formativas que podem auxiliar no plano formativo da rede e de cada escola.

Na **perspectiva da integralidade**, ou seja, de uma visão holística da implementação de uma política formativa, a formação em serviço deve estar estreitamente articulada com o currículo da rede e deve ser direcionada aos profissionais de educação – técnicos da secretaria, gestores escolares e professores –, de forma que possam compor uma cadeia formativa e colaborativa (GOUVEIA, 2012),[41] gerando fluxos de mão dupla entre as diferentes instâncias de gestão (educacional, escolar e de sala de aula) e, ao mesmo tempo, entre essas instâncias, os estudantes e a comunidade.

Como mencionado no capítulo 3 (Diretrizes sobre a modalidade de Educação do Campo), essa modalidade é resultado de décadas de luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento dos direitos da população campesina, entre outros, **o direito a uma educação contextualizada e em diálogo com a realidade de cada território**. Embora tenha conquistado normativas que visam a garantia desse direito, a modalidade ainda enfrenta desafios estruturantes, como a precarização das condições de ensino, que implica tanto questões de estrutura física como a qualidade dos vínculos, tipos de contratação docente[42] e a própria formação voltada para as especificidades, como é o caso das turmas multisseriadas e multietapas – formas de organização dos espaços que atendem estudantes de diferentes idades. Pensando especificamente no desafio das turmas multisseriadas, a fragilidade da formação docente, inicial e continuada, em relação à heterogenei-

40. PEREZ, T.; DÍAZ, P. (Orgs.). *Coordenação pedagógica:* identidade, saberes e práticas. São Paulo: Moderna, 2023. Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2023/05/Coordenacao-Pedagogica-identidade-saberes-e-praticas.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2025.

41. GOUVEIA, Beatriz Bontempi. *Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA:* uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. São Paulo: PUC-São Paulo, 2012.

42. A política de formação para a modalidade da Educação do Campo deve estar vinculada, também, à política de alocação (*ver capítulo 8. Alocação de profissionais da educação*) a fim de garantir maior qualidade e equidade para as escolas do campo.

dade presente em qualquer sala de aula precisa ser evidenciada. Segundo Santos e Santos Neto (2021):[43]

> Percebemos que os professores são conscientes da necessidade de conhecer a realidade do meio rural. Entretanto, a multisseriação é a principal necessidade formativa dos professores apontada por eles que, assim como todos os formados nas licenciaturas, têm por base o ensino seriado. Questão que traz consigo a denúncia da sobrecarga dos professores que assumem muitas outras funções (limpeza e alimentação e escolar, por exemplo); do pouco conhecimento da realidade rural e do sentimento de solidão e isolamento nas escolas rurais, no que tange à ausência de equipe gestora e de funcionários de apoio. (SANTOS; SANTOS NETO, 2021, p.58).

A agricultura familiar e as distâncias dos territórios rurais também são aspectos que precisam estar presentes nos contextos formativos para assegurar o direito ao acesso, à permanência e à qualidade da educação, pautado pela justiça social e, consequentemente, pela justiça curricular.[44]

MARCOS LEGAIS

Destacam-se a seguir as principais normativas da Educação do Campo que fazem referência a políticas formativas.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002[45] **– Pressupõe formação docente adequada às condições de vida, trabalho e cultura das populações do campo.**

Portaria MEC nº 579, de 2 de julho de 2013[46] **–** Institui o **Programa Escola da Terra,** que tem o objetivo de "promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, **por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental compostas por**

43. SANTOS, M. C.; SANTOS NETO, J. L. dos (Orgs.). *Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo:* o ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 321 p. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/formacao-de-professores-para-escolas-rurais-no.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

44. Para saber mais, assista ao vídeo *3º Ciclo de Debates sobre Educação – Justiça Curricular. Com Branca Ponce e Thais Costa.* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=izn40ZlUrv4>. Acesso em: 2 fev. 2026.

45. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.* Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 dez. 2025.

46. BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013.* Institui o Programa Escola da Terra. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13476-port-579-472013&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 dez. 2025.

estudantes de variadas idades [...] fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural".

Resolução CNE/CP nº 2/2015[47] **–** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, definindo que os cursos de licenciatura devem **garantir formação específica para a atuação na Educação do Campo e aponta para ênfases curriculares, itinerários ou habilitações específicas.**

Portaria nº 639, de 10 de julho de 2024[48] **–** Institui o Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o Ensino Multisseriado no Processo de Alfabetização (Praema), que tem a "finalidade de **contribuir para o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa de professores alfabetizadores das escolas públicas de Educação Básica com ensino multisseriado**".

Portaria nº 538, de 24 de julho de 2025[49] **–** Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas –Novo Pronacampo. No artigo 4, inciso V, indica "**formação inicial e continuada dos profissionais das Escolas do Campo, pautada pelos princípios da formação por alternância pedagógica e contextualização curricular".**

ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO: ANTES, DURANTE E DEPOIS

Elaborar um planejamento estratégico para a formação continuada para a modalidade Educação do Campo requer da gestão educacional o **reconhecimento de dois princípios centrais: a diversidade e a singularidade dos territórios e dos sujeitos que o habitam**. É preciso pensar em uma política formativa atrelada à valorização das identidades e modos de vida de cada localidade. Nesse sentido, o conceito de formação em alternância – proposto pelo Movimento da Educação do Campo – precisa se fazer presente no planejamento das ações formativas. Segundo Hage, Antunes-Rocha e Michelotti (2021):[50]

47. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.* Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 8 dez. 2025.
48. BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 639, de 10 de julho de 2024.* Institui o Programa de Acompanhamento e Formação Continuada para o ensino multisseriado no processo de alfabetização (Praema). Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/praema>. Acesso em: 8 dez. 2025.
49. BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 538, de 24 de julho de 2025.* Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: 8 dez. 2025.
50. HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MICHELOTTI, F. Formação em Alternância. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (Orgs.). *Dicionário de agroecologia e educação.* 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2026.

> Na organização do trabalho dos educadores e educadoras, a formação em alternância oportuniza uma ação coletiva, dialógica, participativa, integrada e interdisciplinar, articulando todos os sujeitos sociais envolvidos e que protagonizam os processos educativos na escola e nos demais processos educativos: educadores, educandos, gestores, pais, mães, sujeitos e lideranças das comunidades, organizações e movimentos sociais e sindicais do campo. (HAGE; ANTUNES-ROCHA; MICHELOTTI, 2021, p.433).

A fim de apoiar a organização de uma política de formação continuada para a modalidade da Educação do Campo, foi elaborado um quadro que contempla, em diálogo com os princípios de diversidade, protagonismo e equidade, propostas de ações anteriores, durante e posteriores aos encontros formativos, bem como os diferentes atores envolvidos no processo.

	ANTES: DIAGNÓSTICO, PACTUAÇÃO E PREPARAÇÃO INTEGRADA	DURANTE: DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO	DEPOIS: DEVOLUTIVAS, CONTINUIDADE E FORTALECIMENTO DA PRÁTICA
SECRETARIA E/OU EQUIPE TÉCNICA	• Realizar um levantamento de todas as escolas do campo: infraestrutura, recursos disponíveis – como espaços comunitários, conectividade, transporte, segurança –, bem como dados de aprendizagem dos estudantes. • Levantar necessidades formativas e práticas pedagógicas já existentes. • Alinhar calendário, prioridades e possíveis parcerias com as lideranças comunitárias para estabelecer um calendário formativo. • Constituir um comitê gestor com lideranças comunitárias para que participem da elaboração das pautas formativas. • Analisar criticamente os materiais didáticos disponíveis para a Educação do Campo. • Criar polos e comunidades de aprendizagem como redes de apoio entre escolas próximas.	• Garantir espaços, tempo e materiais para os encontros formativos, bem como transporte e alimentação para os dias de atividades presenciais. • Garantir condução metodológica que respeite os princípios e tempos das escolas do campo. • Fomentar a formação conjunta entre professores de toda a rede, garantindo a integração de saberes e de conhecimentos específicos do campo. • Utilizar estratégias ativas contextualizadas: rodas de saberes, vivências no território, análise de situações reais, produções coletivas.	• Sistematizar aprendizados, encaminhamentos e produção coletiva da formação e devolvê-los à comunidade em formato acessível. • Criar um banco de boas práticas e materiais contextualizados produzidos por profissionais que atuam nas escolas do campo, incluindo os diferentes tipos de organização escolar, como as escolas de alternância, o sistema modular e as turmas multisseriadas. • Monitorar indicadores de impacto da formação na rotina pedagógica. • Fomentar a autoavaliação institucional[51] em todas as escolas da rede.

51. Vale a pena sugerir e apoiar processos de autoavaliação das escolas da rede com a participação das comunidades. Para isso, recomenda-se o instrumento elaborado pela Ação Educativa, em parceria com o UNICEF, os Indicadores da Qualidade na Educação – Relações Raciais na Escola. AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF. *Coleção Indicadores da Qualidade na Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: <https://indicadoreseducacao.org.br/o-que-e-a-colecao-2/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

GESTORES ESCOLARES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	• Organizar escutas com professores, lideranças comunitárias e familiares para identificar expectativas e temas prioritários. • Sistematizar as necessidades pedagógicas e operacionais, e compartilhá-las com a secretaria. • Pactuar previamente, com a comunidade, lideranças e referências comunitárias que podem apoiar a formação.	• Conectar os temas formativos aos desafios reais da escola: alfabetização e multiletramento, currículo contextualizado, organização do tempo e do espaço escolar. • Registrar aprendizagens, desafios e oportunidades para os próximos encontros.	• Acompanhar e apoiar as práticas desenvolvidas a partir das formações e realizar devolutiva com professores e lideranças comunitárias. • Fomentar a interdisciplinariedade e o compartilhamento de práticas nas reuniões semanais de planejamento docente. • Incorporar as aprendizagens no PPP da escola, articulando-as ao calendário e às práticas curriculares. • Registrar em ata e/ou material audiovisual os desdobramentos da formação.
PROFESSORAS/ES	• Identificar os principais desafios e dúvidas da prática escolar cotidiana. • Registrar as expectativas em relação à formação continuada. • Levantar as práticas já realizadas a fim de compartilhar com colegas.	• Participar ativamente das práticas propostas, trazendo exemplos do cotidiano e colaborando na construção de materiais contextualizados. • Compartilhar as experiências e os materiais produzidos para a prática didática em escolas do campo. • Trabalhar em pares ou pequenos grupos para resolver problemas pedagógicos concretos.	• Efetivar as estratégias aprendidas em sala de aula, registrando desafios e oportunidades. • Produzir pequenos relatos de prática que alimentem futuras formações. • Compartilhar experiências com outros docentes do território, mantendo uma rede colaborativa ativa.
COMUNIDADE / LIDERANÇAS / CONSELHO ESCOLAR	• Participar de comitês gestores e conselhos escolares para contribuir com as propostas educativas da comunidade locais. • Indicar lideranças comunitárias e outras pessoas de referência para compor momentos das formações. • Auxiliar na organização de espaços, horários e mediações que garantam a presença da cultura local no processo formativo.	• Contribuir com saberes e práticas culturais do campo. • Participar das rodas de saberes e validar a produção de materiais didáticos contextualizados.	• Avaliar, com escola, se a formação contribuiu para fortalecer seus saberes, valores e projetos. • Indicar os ajustes necessários para as próximas formações. • Participar da construção de novos materiais didáticos.

CAMINHOS POSSÍVEIS

Em diálogo com o quadro acima, destacam-se recomendações organizadas em eixos centrais da Educação do Campo. A ideia é possibilitar à gestão a visualização e a valorização de ações que já ocorrem na rede, além de propor caminhos possíveis para a efetivação de uma política formativa que contemple as especificidades das realidades campesinas.

Levantamento territorial e das condições de acesso

- Realizar um levantamento territorial abrangente, identificando todas as escolas do campo e, entre elas, as que têm um único professor; bem como os profissionais dessas escolas, a fim de formar grupos de apoio ao planejamento e comunidades de práticas.
- Identificar as condições de acesso às comunidades onde estão as escolas, considerando a qualidade das estradas, a presença de rios e outros obstáculos naturais, a disponibilidade de transporte e as variações sazonais climáticas que podem inviabilizar o deslocamento em determinados períodos do ano.
- Mapear os tipos de organização escolar existentes na localidade – turmas multisseriadas, alternância, modular, sala anexa, entre outras possibilidades – a fim de garantir formações que dialoguem com as diferentes realidades.

Articulação com movimentos sociais e participação comunitária

- Identificar e estabelecer parcerias com os movimentos sociais que atuam no território – sejam eles ligados a agricultura familiar, reforma agrária, agroecologia ou outros temas.
- Mapear as organizações comunitárias presentes (associações de produtores, cooperativas, sindicatos rurais, conselhos comunitários) e criar mecanismos para que as famílias e as comunidades participem ativamente dos processos formativos. **O reconhecimento dos saberes tradicionais que podem dialogar com o currículo escolar é fundamental para garantir uma formação que valorize os conhecimentos locais e promova a integração entre saberes científicos e populares.**

Garantia de condições materiais e institucionais

- Promover encontros regulares que contemplem a continuidade das formações, a reflexão, a troca e as devolutivas das ações realizadas na ponta.
- Planejar estratégias para integrar os profissionais da rede. É fundamental prever no orçamento recursos específicos para transporte e alimentação nos dias de encontros formativos e, quando necessário, diárias ou ajuda de custo para os profissionais que precisem pernoitar fora de suas localidades *(ver o capítulo 6, Planejamento educacional, e o capítulo 7, Financiamento educacional)*.
- Reconhecer institucionalmente os momentos formativos no plano de carreira, valorizando o investimento de tempo e dedicação dos profissionais.

Desenvolvimento de estratégias pedagógicas específicas

- Contemplar **estratégias pedagógicas que considerem as especificidades das diversas formas de organização escolar na realidade campesina** – diferentes tipos de agrupamentos; conexão e diálogo com as comunidades; projetos interdisciplinares, por área do conhecimento, a partir de temas geradores do território –, por exemplo os ciclos produtivos, as questões ambientais, as tecnologias sociais e os desafios locais. Essas estratégias devem ser vivenciadas durante os encontros formativos, de acordo com as sugestões do quadro, como rodas de saberes, vivências no território, análises de situações reais, e, posteriormente, acompanhadas em sua implementação nas escolas.

Fique atento! A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)[52] integra o Sistema Nacional de Meio Ambiente e propõe estratégias para que a gestão inclua a temática como um eixo transversal. Entre elas, estão a formação de gestores educacionais e a educação ambiental nas instituições de ensino, como parte do currículo.

Adequação de calendário e respeito aos tempos formativos

- Mapear os principais ciclos produtivos – plantio, colheita, períodos de maior demanda de trabalho agrícola – e **identificar os períodos de maior ou menor disponibilidade dos profissionais que atuam nas escolas do campo**, considerando que muitos docentes também estão envolvidos com atividades produtivas familiares. As condições climáticas devem ser consideradas no planejamento, evitando épocas de chuvas intensas ou secas extremas que inviabilizem deslocamentos. Além disso, é importante respeitar os períodos de festas culturais ou religiosas que são centrais para as comunidades.
- Realizar esse alinhamento de calendário com lideranças comunitárias, evitando conflitos e garantindo maior adesão.

Aprofundamento no trabalho com heterogeneidade e multisseriação[53]

- Garantir que a formação não trate a multisseriação como um problema a ser superado, mas como uma realidade que demanda abordagens pedagógicas específicas e potentes.
- Mapear escolas e turmas multisseriadas e multietapas da rede

52. BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. *Marco Referencial de Equidade na Educação*: Política de Educação Ambiental. Brasília: MEC/Secadi, [2026]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/educacao-ambiental.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2026.
53. PEREZ, T.; GRINFELD, R. (Orgs.). *Turmas multisseriadas:* estudos, pesquisa e memórias. São Paulo: Moderna, 2025. Disponível em: <https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2025/10/Turmas-multisseriadas-estudos-pesquisa-e-memorias.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2025.

e identificar as principais dificuldades encontradas pelos professores.

- Contemplar o planejamento docente a partir de: materiais didáticos que permitam a **autonomia dos estudantes e percursos diferenciados de aprendizagem**; planejamento de aulas que promovam a **organização do espaço e dos agrupamentos**, favorecendo a **colaboração entre estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento**; e processos de acompanhamento das aprendizagens em turmas heterogêneas que **reconheçam as singularidades de cada percurso** formativo.
- Criar **comunidades de práticas** que promovam a troca de experiências docentes, bem como um banco de boas práticas que retroalimente futuras formações.

Articulação com políticas públicas e programas específicos

- Identificar e acessar os programas federais e estaduais específicos para a Educação do Campo – como o Novo Pronacampo,[54] o Programa Escola da Terra[55] e o Praema[56]. A gestão pode procurar a secretaria de estado da educação para inscrever o município e a Secadi, ou entrar em contato com as universidades e institutos federais mais próximos para buscar informações. Essa articulação com o Ensino Superior também é recomendada para qualificar a formação docente, bem como promover maior acesso às licenciaturas do campo.
- Recomenda-se ainda estabelecer parcerias intersetoriais – com secretarias de agricultura, meio ambiente, cultura, assistência social e saúde – para fortalecer a abordagem integral da Educação do Campo.

Ao integrar essas recomendações ao ciclo formativo proposto – antes, durante e depois – em diálogo com os eixos destacados, a gestão educacional constrói uma política de formação continuada que reconhece e valoriza as especificidades da Educação do Campo. Mais do que transmitir conhecimentos técnicos, essa abordagem formativa promove o encontro entre saberes, o fortalecimento da identidade profissional docente e o **compromisso coletivo** com uma educação pública, contextualizada e transformadora.

54. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>.
55. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/despublicados/pronacampo/ii-eixo-formacao-inicial-e-continuada-de-professores/escola-da-terra>.
56. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/praema>.

10. Monitoramento e avaliação da educação

Ana Lorena Bruel[57]
Valéria Lopes[58]

A dimensão sobre monitoramento e avaliação encerra este caderno de forma intencional. É por meio da realização de monitoramento contínuo em cada etapa de definição, elaboração e execução da política educacional que se poderá avaliar a qualidade, a adequação, a pertinência e a relevância das dimensões abordadas nos capítulos anteriores: as concepções relativas às modalidades educacionais, o pacto federativo entre os entes e a divisão de responsabilidades, as características de oferta, os aspectos do financiamento, o planejamento, a garantia de matrícula, a alocação docente em escolas e turmas e a formação continuada, a partir de uma perspectiva de articulação entre dimensões teórico-político-pedagógicas, legais e práticas.

A multiplicidade de ações possíveis e o reconhecimento do poder de decisão de agentes que atuam em diferentes níveis da burocracia educacional se apresentam como fatores importantes para compreender que as políticas educacionais se constroem a muitas mãos, na interação entre diversos atores e para atender demandas, o que confere singularidade aos estados, Distrito Federal, municípios, territórios e escolas.

O monitoramento e a avaliação das políticas locais assumem um papel de destaque, uma vez que é preciso acompanhar as decisões, as ações e os resultados das políticas implementadas a fim de verificar as questões a seguir.

57. Professora na UFPR nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Política, Planejamento e Gestão da Educação. Doutora em Educação pela UFRJ e Pós-Doutora na Universidade de Bordeaux-França.
58. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, consultora independente, ganhadora do Prêmio Jabuti Acadêmico 2025 na categoria Educação e Ensino.

- ✓ Em que medida atendem e respondem às demandas das comunidades? Atingem os objetivos proclamados? Mostram-se adequadas e mobilizam os recursos necessários para sua realização?
- ✓ Que efeitos (esperados e não esperados) produzem sobre a realidade?
- ✓ Que outras demandas surgem de sua implementação ou ainda não estão sendo reconhecidas e atendidas?
- ✓ Como as políticas implementadas contribuem para a garantia de direitos educacionais, a melhoria da qualidade, a redução de desigualdades e a promoção da equidade?

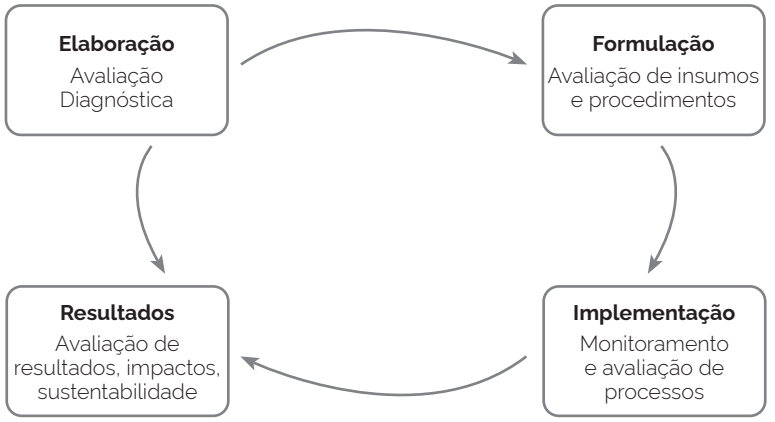
AVALIAR E MONITORAR SÃO A MESMA COISA?

A avaliação é a sustentação da tomada de decisão, pois permite conhecer, acompanhar, descrever, analisar, julgar, induzir ações e mobilizar as pessoas. O monitoramento é parte fundamental desse processo. Trata-se do movimento contínuo de coleta, armazenamento e tratamento sistemático, organizado e permanente de dados e informações que permite avaliar, julgar e tomar decisões. Por meio da coleta regular de dados e informações é possível conhecer, descrever e analisar a situação que se tem e as tendências possíveis num contexto específico.

Há muito por fazer para que a avaliação impacte os cotidianos e se torne uma atividade imprescindível para o combate às desigualdades e a promoção da equidade social, como deve ser. A escolha do que avaliar, como, quando e por quem são definições políticas que conduzem a definições metodológicas. Então, se a intenção é avaliar as aprendizagens de estudantes, é possível utilizar instrumentos como provas, seminários, autoavaliações etc.; se o propósito é avaliar a execução do plano municipal ou estadual de educação, os instrumentos e procedimentos vão desde a análise de dados de matrícula e desempenho escolar até a consulta às comunidades escolares e demais interlocutores sociais.

No ciclo da política pública educacional, é preciso monitorar e avaliar cada etapa, em cada uma das frentes de trabalho: gestão, currículo, financiamento, formação, infraestrutura, pessoal etc.

Ciclo da política pública educacional



Fonte: elaboração da autora.

As etapas do ciclo de políticas muitas vezes são realizadas simultaneamente. Trata-se de um ciclo contínuo, que se retroalimenta e está em constante produção. Diferentes contextos se imbricam nos processos de produção da política: influência (tomada de decisão), produção de textos (definição de planos, elaboração de orientações e normas) e prática (realização da ação, oferta escolar, atendimento dos estudantes e da comunidade).

Em todo o ciclo das políticas educacionais, o papel do dirigente municipal ou estadual é fundamental. Para garantir que as políticas educacionais, seu monitoramento e sua avaliação possam ocorrer com mais contexto e do modo mais próximo possível das necessidades, demandas e expectativas dos estudantes e suas famílias, será necessário realizar consultas e criar condições objetivas para a participação de representantes das comunidades diretamente envolvidas com as modalidades educacionais nas instâncias de decisão, gestão e execução.

Para a composição de um panorama geral da educação no município, Distrito Federal ou estado, estão disponíveis dados sobre: acesso (matrículas e distorção idade-série), desempenho escolar (aprovação, reprovação e abandono), fluxo escolar e trajetórias dos estudantes (retenção, evasão e migração para EJA), infraestrutura escolar (condições físicas das escolas, equipamentos, disponibilidade de materiais pedagógicos), docentes (condições de trabalho, planos de carreira, remuneração, contratação de professores efetivos por meio de concursos públicos), gestão democrática (participação da comunidade nas decisões, funcionamento de instâncias colegiadas, escolha de diretores e, em alguns casos, resultados dos estudantes em avaliações externas e em larga escala – proficiência, informações contextuais, dados socioeconômicos). Cada uma dessas taxas e/ou indicadores permite conhecer diferentes aspectos da qualidade da educação no município, Distrito Federal ou estado e também seus desafios.

Demandar que outras secretarias municipais ou estaduais disponibilizem informações para a secretaria de educação é uma ação de articulação muito importante quando se trata do monitoramento dos dados e da abrangência que permite avaliar e tomar decisões.

Um bom exemplo de monitoramento de políticas públicas está sistematizado nos relatórios de ciclos de monitoramento do PNE.[59] Os relatórios abordam cada uma das metas e seus indicadores, apresentando dados de séries históricas e análise de resultados.

MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dados e informações sobre a Educação do Campo estão disponíveis nas mesmas fontes dos demais dados educacionais (Inep, IBGE, sistemas estaduais e municipais de dados educacionais e

59. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 5 dez. 2025.

demais secretarias de governo). Em 2024, além das informações usualmente disponíveis, foram coletados e divulgados dados da Pesquisa Suplementar sobre Diversidade e Inclusão,[60] da qual participaram 93% dos estabelecimentos e das matrículas na educação pública, e dos painéis de diagnóstico e monitoramento sobre a Política Nacional de Equidade.[61]

Trata-se de um acúmulo considerável de informações, embora também se identifiquem lacunas importantes em relação a questões para as quais não há consenso ou aspectos que permanecem na invisibilidade das políticas.

Questionar e elaborar novas perguntas sobre a realidade já conhecida é central para desnaturalizar situações que parecem usuais e, por isso, tornam-se invisíveis no cotidiano. As respostas permitem novos olhares sobre as trajetórias escolares de estudantes da Educação do Campo e as condições de oferta e podem contribuir para a reflexão sobre o que é qualidade em cada um dos territórios e escolas do campo.

A Educação do Campo é incumbência de estados, Distrito Federal e municípios; portanto, a implementação dessa política demanda iniciativas articuladas em diferentes instâncias de gestão da educação, visando sua plena execução nos territórios e o enfrentamento dos desafios que o Novo Pronacampo[62] já identificou, e também daqueles que poderão ser verificados a partir de seu monitoramento e sua avaliação em cada escola, território, município, Distrito Federal e estado.

A primeira fonte para a elaboração de uma avaliação do Novo Pronacampo parte dos objetivos declarados para sua realização, constantes no artigo 5º da Portaria nº 538, de julho de 2025. Esses objetivos devem ser considerados como filtros da definição da agenda política ou de governo, seu ponto de partida e de chegada. Para o alcance de cada um deles, será preciso responder aos itens sugeridos para a realização do diagnóstico inicial e, assim, conhecer a situação existente para definir em quais aspectos se poderá atuar com os recursos disponíveis. Trata-se de um mergulho nas escolas para conhecer suas realidades.

A seguir, apresentam-se sugestões de aspectos a serem investigados para compor um bom panorama da educação no município, Distrito Federal ou estado. São questões orientadoras para as quais os dirigentes poderão não ter respostas imediatas. Nesses casos, é importante que essas questões permaneçam na agenda política da educação, na forma de metas a serem alcançadas, temas a serem debatidos ou mesmo como chaves para a organização de diversas iniciativas.

60. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-divulga-resultado-de-pesquisa-sobre-diversidade-e-inclusao>. Acesso em: 5 dez. 2025.
61. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/diagnostico-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 5 dez 2025.
62. Portaria Nº 538, de 24 de julho de 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>.

Por exemplo, se não há oferta de Educação do Campo, será preciso elaborar um passo a passo para viabilizar essa oferta no menor tempo possível; se não há no currículo escolar expressões da valorização dos saberes locais e identidades do campo, será preciso debater o currículo para que isso ocorra; se a gestão escolar não realiza encontros regulares com a comunidade ou não tem escuta para representantes do campo, é preciso orientar as escolas e apoiar a elaboração de pautas para que essas reuniões ocorram. **Assim, as questões orientadoras não são um questionário a ser respondido, mas um grande roteiro que visa mobilizar as gestões educacionais para cumprir seu papel e investigar, conhecer, tomar decisão e agir para a garantia da qualidade, da equidade e do direito à educação para todos.**

Quadro 1 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação das escolas do campo

Dimensão	Questões orientadoras
Oferta	• Há escolas do campo no município? • Há escolas em áreas urbanas com atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes no campo? • Há salas anexas (se sim, onde estão localizadas)? • Quais etapas da escolarização básica são atendidas em cada escola? • A oferta está distribuída pelos diferentes territórios do município, atendendo distintas regiões? • A modalidade de Educação do Campo é ofertada nas escolas localizadas no campo? • Os calendários contemplam as especificidades da modalidade?
Infraestrutura	• Quais são as condições de infraestrutura física (salas de aula, biblioteca, refeitório, quadra esportiva, pátio, saneamento, água potável, energia)? • Quais são as condições de infraestrutura tecnológica para atividades de ensino (computadores, acesso à internet, programas específicos)? • Quais são as condições de infraestrutura pedagógica (existência e funcionamento de equipamentos)? • Quais materiais estão disponíveis (livros literários, jogos, materiais de laboratórios etc.)? • Há materiais didáticos específicos da Educação do Campo? • Existem recursos de acessibilidade?
Apoio ao estudante	• A localização das escolas do campo é de fácil acesso? • Como estudantes, docentes e demais trabalhadores da educação chegam às escolas ou a seus anexos? • Há oferta de transporte escolar adequado (fluvial, terrestre e aéreo) para toda a comunidade escolar do campo? • Há oferta de alimentação escolar adequada aos estudantes do campo, respeitando as especificidades culturais e seus hábitos alimentares e garantindo a aquisição de gêneros alimentícios produzidos pelas comunidades? • Quais são as condições de funcionamento das escolas no período noturno, quando houver (acesso a biblioteca, laboratórios, secretaria etc.)? • Há divulgação de informações e orientação para a participação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no Sistema de Seleção Unificada (Sisu)?

Quadro 2 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação de estudantes da Educação do Campo (por escola no campo ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes do campo)

Dimensão	Questões orientadoras
Acesso e atendimento	• Quais são as taxas de matrículas por etapa, modalidade, turno, ano/série ou multissérie, idade, gênero, orientação sexual, deficiência e etnia/raça? • Há crianças e adolescentes fora da escola? Se sim, por que e como favorecer seu ingresso? • Há demanda por oferta de EJA articulada à Educação do Campo? • Há demanda por oferta de educação profissional e tecnológica articulada à Educação do Campo? • A localização das escolas do campo é de fácil acesso para estudantes? • Nas escolas urbanas com estudantes residentes no campo, quantos chegam às escolas em até 10 minutos? E em até 30 minutos? E em mais de 30 minutos?
Rendimento escolar	• Quais são as taxas de aprovação, reprovação, abandono e evasão? • Quais são as taxas de distorção idade-série/ano? • No caso de existir avaliação externa e em larga escala nacionais, estaduais ou municipais, os estudantes do campo participam?
Continuidade da escolarização e relação com o mundo do trabalho	• Onde estão os egressos das escolas do campo (ingresso nas etapas seguintes da escolarização básica, na educação superior, na educação tecnológica e profissional, no mundo do trabalho)? • Há divulgação de informações sobre as etapas seguintes da Educação Básica e acesso à educação superior? • Os estudantes no Ensino Superior são apoiados por bolsas de estudo?

Dimensão	Questões orientadoras
Avaliação de aprendizagens	• Os estudantes sabem como serão avaliados e como serão produzidas as notas ou conceitos que informam seu desempenho? • Há conversas esclarecendo para que servem as avaliações de aprendizagem (avaliação formativa)? • Ao final de um período, quando são divulgados os resultados das avaliações somativas, esses resultados são debatidos, visando sua compreensão pelas turmas e individualmente? • São estabelecidos acordos individuais e coletivos para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem identificadas? • Quando são detectadas dificuldades de aprendizagem, são propostas ações para seu enfrentamento (estudantes em situações de produção coletiva, debates e seminários entre estudantes, entre outras)? • A forma como as avaliações da aprendizagem dos estudantes é realizada permite a construção da sua autonomia em relação ao seu próprio processo de formação?

Quadro 3 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação dos projetos político-pedagógicos (PPP) na Educação do Campo (por escola no campo ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes do campo)

Dimensão	Questões orientadoras
Especificidades da Educação do Campo no PPP	• Quantas escolas possuem PPP sistematizado? • Quantas escolas incorporam as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior[63] e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo[64] em seus PPPs? • As escolas declaram no PPP quais as metodologias utilizadas? • As escolas declaram no PPP como se realiza a avaliação da aprendizagem?
Valorização de saberes e identidades	• Quantas escolas incorporam as referidas diretrizes no currículo escolar por ano/série? • No currículo escolar, é possível identificar a valorização dos saberes e conhecimentos do campo? • Há atividades de preservação e difusão desses saberes? • Nos planos de aula, há evidências da incorporação das diretrizes?
Serviços de AEE, profissional de apoio, guia-intérprete e intérprete de Libras	• Quantos estudantes da Educação do Campo são público da Educação Especial? • Há previsão de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes do campo? • Como são feitas as adequações curriculares para estudantes do campo que são público da Educação Especial? • Há profissionais de apoio, guia-intérprete e intérprete de Libras para os estudantes do campo que demandam? • Há salas de recursos multifuncionais nas escolas? Estão disponíveis para o trabalho com estudantes do campo?

63. Resolução CNE/CP nº 1/2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=250541-rcp001-23&category_slug=agosto-2023-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 dez. 2025.
64. Resolução CNE/CEB nº 1/2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 5 dez. 2025.

Dimensão	Questões orientadoras
Enfrentamento de violências	• Como são tratadas, do ponto de vista educacional, as manifestações de preconceito e discriminação? • São admitidos apelidos? São admitidas "brincadeiras" que causam desconforto? • Os modos de enfrentamento do racismo estão previstos no PPP? • Os modos de enfrentamento da violência motivada por etarismo, preconceito contra identidade de gênero e/ou orientação sexual estão previstos no PPP? • Os modos de enfrentamento da violência física e verbal estão previstos no PPP?

Quadro 4 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação da gestão escolar na Educação do Campo (por escola no campo ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes do campo)

Dimensão	Questões orientadoras
Atuação e organização interna	• A gestão escolar é ocupada por pessoa com formação específica para atuar em escola do campo? • A pessoa que ocupa a posição de gestão tem formação pedagógica em licenciatura? • A gestão escolar possui plano de trabalho? Os planos de trabalho incluem as especificidades da Educação do Campo? • A gestão escolar organiza as informações da documentação de matrícula de estudantes (dados de perfil)? • A gestão escolar avalia o desempenho docente e dos demais profissionais da escola?
Relações com a comunidade	• A gestão escolar realiza reuniões periódicas com as famílias e representantes das comunidades do campo? • Como se dá a participação da comunidade escolar, em quais situações, por meio de quais instrumentos? • A gestão escolar realiza autoavaliação escolar? Se sim, a comunidade é envolvida no processo avaliativo?
Intersetorialidade	• Há articulação entre políticas de educação (acesso e permanência), trabalho, saúde e assistência social para atendimento aos estudantes do campo?

Quadro 5 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação da gestão do sistema escolar na Educação do Campo

Dimensão	Questões orientadoras
Organização da rede	• Há uma política municipal ou estadual para oferta de Educação do Campo? • Como ela é/foi construída? • Quem é responsável pelo planejamento da oferta e da distribuição de vagas e recursos, de forma a atender a demanda pela modalidade de Educação do Campo nos diferentes territórios? • Como são definidos os critérios para a seleção e a alocação de gestores escolares? • Como são definidos os critérios para a criação e o fechamento de escolas ou de anexos escolares? • Como é feita a busca ativa por jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica, encontram-se fora da escola e gostariam de ingressar ou reingressar no sistema escolar? • Quem é responsável por coordenar o trabalho das escolas urbanas que recebem estudantes residentes no campo?
Intersetorialidade, representatividade e relações federativas	• Quem é responsável pela articulação entre a oferta da Educação do Campo e a das demais modalidades de ensino nas etapas da Educação Básica atendidas pelo município, pelo Distrito Federal e pelo estado? • Quem é responsável por estabelecer estratégias de cooperação e colaboração com outros entes federados? • Quem é responsável pelo planejamento da oferta e da distribuição de vagas e recursos, de forma a atender a demanda pela modalidade? • Há assento para representantes do campo nas instâncias de decisão, execução e acompanhamento (conselhos, comitês, diretorias etc.)?

Dimensão	Questões orientadoras
Formação continuada	• Quem é responsável pela oferta de formação continuada dos docentes e demais trabalhadores da educação voltada especificamente para a Educação do Campo? • Quais especificidades da oferta de Educação do Campo permeiam a formação continuada? Quais ainda não estão presentes nos cursos? • Como tem se realizado a capacitação dos responsáveis pela oferta de formação continuada?
Direitos humanos e ERER	• Há políticas locais de formação para educação antirracista, relações étnico-raciais e equidade? • Há políticas locais para a redução de desigualdades? • Como se dá o engajamento de escolas, docentes, demais trabalhadores da educação, comunidades e estudantes residentes no campo?

Quadro 6 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação de docentes na Educação do Campo (por escola no campo ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes do campo)

Dimensão	Questões orientadoras
Formação e carreira	• Qual é a formação docente por ano/série e por componente curricular (mesmo no caso das classes multisseriadas)? • Há oferta de formação continuada para docentes da Educação do Campo? • Há plano de carreira? • Os contratos são para professores efetivos e concursados? • Há necessidade de previsão de concurso? • O 1/3 de hora-atividade fora da sala de aula está previsto na carga horária semanal docente? • O salário docente inicial é condizente com a Lei do Piso?
Perfil e atuação docente	• Qual é o perfil dos docentes que atuam na Educação do Campo (idade, gênero, etnia/raça)? • Os docentes conhecem as Diretrizes? • Conhecem o PPP da escola? • Participam das atividades da escola? • Participam do trabalho pedagógico coletivo? • Realizam o planejamento de suas aulas?
Formação continuada	• Participam da formação continuada? • Há oferta de formação específica para a atuação com estudantes do campo?

Quadro 7 – Aspectos a serem considerados para o diagnóstico da situação do preenchimento do Censo Escolar na Educação do Campo (por escola no campo ou escola urbana com atendimento a estudantes residentes do campo)

Questões orientadoras
• As informações sobre sexo, raça/cor e idade dos estudantes são adequadamente indicadas no preenchimento do Censo Escolar?
• As matrículas da Educação do Campo estão adequadamente contabilizadas nas informações do Censo Escolar?
• As informações sobre deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação[65] estão adequadamente preenchidas para todos os estudantes?
• As pessoas responsáveis pelo preenchimento do Censo Escolar participam frequentemente das formações oferecidas pelo Inep?
• Os registros de matrícula das escolas incluem todas as informações necessárias para o preenchimento adequado do Censo Escolar?

Esses são exemplos de perguntas que poderão ser respondidas pela avaliação educacional. Nem todas precisam ser respondidas ao mesmo tempo, mas será necessário definir por onde começar. Algumas delas podem ser respondidas por meio do levantamento de dados já organizados e disponíveis, enquanto outras demandarão a elaboração de novos instrumentos de consulta às escolas e às comunidades escolares e territoriais. Quanto mais se puder envolver as pessoas, mais perto se estará de conhecer a qualidade desejada e estabelecer caminhos para chegar lá.

Seguem exemplos que poderão inspirar a elaboração de instrumentos de coleta de dados.

- Questionários: Censo Escolar[66] e Pesquisa Suplementar sobre Diversidade e Inclusão, realizada pela Secadi e pelo Inep.[67]
- Roteiros participativos: Indicadores da Qualidade na Educação – Ensino Fundamental, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, Indicadores da Qualidade no Ensino Médio e Indicadores da Qualidade da Educação – Relações Raciais na Escola.[68]

65. Neste caderno, os autores optaram pelo uso do termo "altas habilidades/superdotação". Contudo, cabe salientar que o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, adota o termo "altas habilidades ou superdotação", em conformidade com os apontamentos jurídicos de melhor técnica de redação normativa.
66. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/orientacoes/matricula-inicial>.
67. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/inep-divulga-resultado-de-pesquisa-sobre-diversidade-e-inclusao>.
68. Disponível em: <https://indicadoreseducacao.org.br/o-que-e-a-colecao-2/>.

- Sistematização de dados para divulgação: Plano de Monitoramento e Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.[69]

Indicadores são informações que resumem dados de uma realidade. Muitas vezes não são capazes de expressar toda a sua riqueza, mas ajudam a compreender fatores considerados relevantes. A escolha de indicadores ou informações é sempre uma decisão política que decorre da definição de aspectos considerados prioritários. Essas prioridades podem ser diferentes para realidades distintas, mas não podem renunciar aos fatores que caracterizam cada modalidade, às especificidades da população atendida e aos elementos que permitem verificar a produção de equidade por meio da atuação educacional.

As ações de avaliação e monitoramento precisam ser realizadas com a participação das comunidades locais e escolares em conjunto com a gestão dos sistemas e das redes municipais ou estaduais.

Há muitas informações relevantes sobre a oferta e o atendimento das demandas por educação que não se restringem aos resultados das avaliações externas em larga escala. Há, inclusive, uma invisibilidade dos estudantes da modalidade de Educação no Campo nessas avaliações. Daí a necessidade de buscar outros indicadores de avaliação de estudantes, escolas, redes e sistemas de ensino, que possam ser construídos pela gestão local e se tornem fonte de diagnóstico para devolutivas pedagógicas, para a retomada do planejamento da política, para verificar as condições de redução das desigualdades, com o objetivo de reorientar o rumo das ações realizadas. Os processos de autoavaliação das escolas e redes podem contribuir para localizar boas experiências e práticas inovadoras que inspirem novos sujeitos e instituições a enfrentarem os desafios de construção de uma educação com qualidade socialmente referenciada.

A política educacional precisa estar comprometida com ações de enfrentamento das desigualdades e de superação das invisibilidades. Gestores dos sistemas e redes de ensino, gestores escolares, docentes e demais profissionais que atuam nas escolas são corresponsáveis pela produção da política, pela tomada de decisão, pela ação cotidiana que realiza (ou negligencia) a garantia do direito à educação. Para que a avaliação assuma seu papel de reorientar as práticas e gerar aprimoramento da política, ela precisa ser construída coletivamente de forma a potencializar o esforço coletivo.

Nessa perspectiva, estados, Distrito Federal e municípios precisam assumir, com apoio e orientação da Secadi/MEC, a responsabilidade pela oferta das modalidades de ensino, atendendo a demanda plural e diversa por educação no país. Coletar, armazenar, analisar esses dados e informações e tornar isso uma rotina nas secretarias de educação pode qualificar a tomada de decisão e fortalecer a manutenção e a sustentabilidade das políticas públicas na Educação do Campo.

69. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/monitoramento-e-avaliacao.

11. Conclusão

Esperamos que a leitura dos Cadernos de Gestão das Modalidades Educacionais tenha trazido reflexões relevantes e que possam se converter em boas práticas e ações voltadas para a efetiva estruturação e implementação da **Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial Inclusiva e Educação Bilíngue de Surdos**.

O objetivo não foi apresentar soluções prontas, mas fomentar um debate qualificado e evidenciar diferentes caminhos factíveis que possam ser trilhados. Para isso, esse grupo de especialistas foi convidado para produzir conteúdos relacionados às diretrizes de cada uma das seis modalidades, bem como às sete dimensões da gestão.

Para que os esforços em prol de uma gestão com equidade e qualidade se tornem ainda mais valiosos, reforçamos a importância da leitura conjunta dos seis cadernos. Para ter acesso à coletânea completa, além de outros materiais sobre temas correlatos, acessem: https://www.gov.br/mec/pt-br/gestao-educacional-para-equidade.

Espera-se que, após a leitura, vocês (gestores e gestoras) tenham ainda mais subsídios para atuar por uma educação pública mais justa e equitativa!

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO